

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



MAESTRÍA

Madres mixtecas y escuela: la participación social durante la contingencia sanitaria

Tesis
Que para obtener el grado de

Maestra en Ciencias Educativas

Presenta

Marisol Medina Huerta

Directora de tesis

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio

Ensenada, Baja California, México

Febrero, 2023



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



**“Madres mixtecas y escuela: la participación social
durante la contingencia sanitaria”**

TESIS

Que para obtener el grado de
MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Marisol Medina Huerta

APROBADO POR:

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Directora de tesis

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Sinodal

Dra. Irma Daniela Rentería Díaz
Sinodal

Mtra. Zulema Cannet Castro
Sinodal





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 2 de febrero del 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador(a) de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Marisol Medina Huerta**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

Madres mixtecas y escuela: la participación social durante la contingencia sanitaria

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 2 de febrero del 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Maricela López Ornelas
Subdirectora del IIIDE
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Marisol Medina Huerta**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

Madres mixtecas y escuela: la participación social durante la contingencia sanitaria

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 2 de febrero del 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador(a) de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Marisol Medina Huerta**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

Madres mixtecas y escuela: la participación social durante la contingencia sanitaria

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'IRMA DANIELA RENTERIA DIAZ', is written above a horizontal line.

Drá. Irma Daniela Rentería Díaz



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 2 de febrero del 2023

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador(a) de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Marisol Medina Huerta**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

Madres mixtecas y escuela: la participación social durante la contingencia sanitaria

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Mtra. Zulema Cannet Castro

Dedicatorias

A Dios por otorgarme vida y fuerza para terminar esta etapa.

A mi madre “Mi Micaela”, por educarme con valentía y fortaleza, además por incluir que las sonrisas son esenciales para el corazón.

A mi Christyan, por ser el ejemplo vivo que la nobleza y la alegría existen, y por ser mi compañero de vida.

A mi abuela Soledad y a mi tía Refugio, por mostrarme que el amor siempre va a trascender después de la muerte.

A cuatro madres de familia que me abrieron las puertas de su hogar y corazón en tiempos complicados.

Con amor.

Agradecimientos

Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por financiar mis estudios de maestría, con el que logré iniciar, desarrollar y finalizar mi trabajo de tesis.

A la Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio, por su enorme paciencia durante mi trayecto como estudiante estos dos años. Por los buenos momentos que se convirtieron en recuerdos, por mis momentos complicados que se volvieron en aprendizaje. Por esas mañanas y tardes de tesis, por las sonrisas y enseñanzas brindadas desde el plano académico como personal. Gracias por fungir el rol de madre académica, además de guiarme con paciencia y bondad al nuevo mundo al que me enfrenté. Le respeto y admiro en lo profesional, le quiero en lo personal.

A la Mtra. Zulema Canett Castro, por su minuciosa lectura, muchas gracias por entregar paciencia y entusiasmo hacia este trabajo de investigación.

A la Dra. Daniela Rentería Díaz, por su entusiasmo y confianza hacia este trabajo, además de sus contribuciones y reflexiones, un gusto volver a coincidir.

Al Dr. Sergio Malaga Villegas por su valiosa lectura analítica y aportaciones, así como las discusiones para la mejora del presente.

A todos los profesores que formaron parte de mi trayecto en el IIDE, en especial a la Dra. Edna Luna por los aprendizajes y reflexiones en el segundo cuatrimestre, al Dr. Juan Páez durante la fase de análisis, gracias por las mañanas de enseñanzas y sonrisas, y a la Dra. Graciela Cordero, por su enorme paciencia y contribuciones, en el curso de seminario de tesis.

A todo el personal administrativo del IIDE, sobre todo a la Mtra. Estrella Velasco, Alejandra Arroyo, Francisco y al Lic. Yuver Maceda, gracias por su respeto, paciencia y risas cuando fueron necesarias.

A Laura, Sara, Karen, Jaky, Alexandra y Gissel, gracias coincidir y por estar, por las madrugadas de tareas, por las palabras de motivación, por escuchar, por las bromas en los días más cansados, reforzaron mucho este camino con su acompañamiento.

A la Dra. Nelly Calderón, quién desde mi trayecto universitario, fomentó la curiosidad al campo de la investigación, por la paciencia y confianza tanto personal, como en lo laboral. Por guiarme en mis años de licenciatura, gracias por las palabras de aliento, le quiero y respeto.

A la Mtra. Lina Zepeda, gracias por los años de bachillerato y por volver a coincidir en mi formación como practicante, le agradezco la bondad y paciencia con la que siempre me ha instruido, gracias por fomentar lo valioso que puede ser seguir aprendiendo, mi respeto y afecto.

A Micaela Huerta Langarica, mi madre. Gracias por decidir afrontar con valentía y perseverancia el ejercicio de la maternidad, por creer en toda locura que tu hija deseaba realizar, además por demostrarme que el amor se demuestra de diversas formas. Gracias por afrontar mi pésimo humor de estudiante con tus bromas, con nuestras aventuras, además de sobrellevar la adversidad con honestidad, sonrisas y fuerza. Nunca terminare de agradecerte que me obligaras a madrugar para ir a la escuela, fue tu forma indirecta de enseñarme que siempre es bueno aprender, avanzar y prosperar en la medida de nuestras posibilidades, te dedico esta etapa, eres mi pilar.

A mi Christyan, gracias por ser el ejemplo materializado de paciencia, bondad, nobleza y lealtad, eres uno de los seres más positivos e inteligentes que he conocido. Siempre agradeceré la paciencia, el apoyo y la resiliencia para emprender y terminar esta etapa a mi lado. Gracias por impulsarme a mejorar, por hacerme confiar en mis capacidades, aunque yo no confiara en ellas. Te agradezco por cambiar las citas románticas en noches de tesis, en las que me hacías reír para no dormir y poder terminar cada avance, que fortuna compartir la vida contigo esposo.

A mi familia, sobre todo el apoyo de mis tíos Daniel, Rosario, Alfredo, Rosa, Gonzalo y Manuel. Gracias por entregarme su motivación y sonrisas en momentos de frustración. Por apoyarme en dar continuidad y no pausar esta meta. Gracias por mostrarme que la honradez y la perseverancia son necesarios en la vida.

A Dafne Santos Tirado y Manuel Márquez Güemez, por entregarme su valiosa amistad en los años de adolescencia, y por reforzar este lazo en la juventud. Gracias por leerme, escucharme y apoyarme con mayor amor y paciencia durante estos dos años, atesoro cada palabra y motivación en este proceso.

A Salma Herrera por impulsarme a través de sus consejos lo valioso que puede ser atreverse a soñar y proponerse retos, gracias por el apoyo en todos los aspectos en estos años de adolescencia y universitarios, por las pláticas académicas y por las burlas a lo que nos rodea.

A Víctor Gómez y Gabby Parra por sacarme sonrisas y ánimo en mi adolescencia y con mayor fuerza en esta etapa, sobre todo en los tiempos de Covid. Aunque nunca se los diga, han sido un gran soporte en esta fase, en mis momentos más complicados me entregaron apoyo.

A Janelly Reséndiz y Mauricio Hernández, gracias por ser testigos de esta meta cuando apenas vagaba por mi cabeza, por apoyarme, escuchar mis frustraciones y robarme sonrisas siempre.

A todos muchas gracias.

Contenido

Resumen.....	1
Lista de acrónimos.....	2
Introducción.....	4
Capítulo 1 Planteamiento del problema.....	6
1.1 La participación social.....	6
1.2 Objeto de estudio	10
1.3 Preguntas de investigación.....	13
1.4 Objetivos de investigación	13
1.5 Justificación.....	14
1.6 Antecedentes sobre la participación social en la escuela.....	14
1.6.1 Estudios sobre participación social en Iberoamérica: estudios previos.....	15
1.6.2 Acciones en zonas rural e indígena	32
1.6.3 Desafíos durante el cierre de escuelas por contingencia sanitaria.....	35
1.6.4 Reflexión final sobre la revisión de antecedentes.....	43
Capítulo 2. Marco Contextual.....	46
2.1 Los indígenas en México: caracterización y derechos.....	46
2.2.1 La lengua indígena: cuantificación poblacional y de hablantes indígenas.....	47
2.3 La migración en México	50
2.3.1 La migración en Baja California	53
2.4 El Sistema Educativo Nacional.....	56
2.4.1 La educación básica	56
2.4.2 Educación primaria.....	58
2.4.3 Servicio indígena en México.....	58
2.4.4 El servicio indígena en Baja California.....	61
2.5 La participación de la familia en el contexto escolar.....	63
2.5.1 Marco normativo vigente de la participación social.....	66
Capítulo 3. Marco conceptual.....	71
3.1 La familia: pilar para el desarrollo del niño.....	71
3.2 Antecedentes teóricos del modelo de Epstein	73
3.3 Modelo teórico: las tres esferas, escuela, familia y comunidad.....	73
3.4 Las asociaciones	75
3.5 El modelo de esferas superpuestas	77
3.6 El desarrollo de equipos de acción.....	81

3.7 Tipos de participación familiar	87
3.7.1 Crianza.....	89
3.7.2 Comunicación.....	90
3.7.3 Voluntariado	91
3.7.4 Aprendizaje en casa	92
3.7.5 Toma de decisiones.....	93
3.7.6 Colaboración con la comunidad.....	94
Capítulo 4. Método.....	96
4.1 Perspectiva epistemológica	96
4.2 El paradigma interpretativo.....	97
4.3 Enfoque de estudio	98
4.4 Contexto de estudio.....	99
4.5 La escuela Mi comunidad.....	103
4.6 Participantes.....	104
4.7 Técnicas para la recolección de información	105
4.7.1 La observación	106
4.7.2 La entrevista semiestructurada.....	106
4.7.3 Instrumento	107
4.8 Procedimiento.....	108
4.8.1 Reconocimiento de la comunidad.....	109
4.8.2 Trabajo de campo.	109
4.8.3 Preparación de los datos.....	111
4.9 Análisis de datos	111
Capítulo 5. Hallazgos.....	113
5.1 Perfil de las entrevistadas y migración a Baja California.....	113
5.2 Escuela “Mi comunidad”	116
5.3 Crianza y organización familiar	117
5.3.1 Organización familiar antes de la contingencia	117
5.3.2 Organización familiar durante el cierre de escuelas.....	120
5.4 Participación social.....	123
5.4.1 Participación social presencial.....	124
5.4.2 Participación social durante el cierre de las escuelas	132
5.5 Comunicación.....	135
5.5.1 Comunicación presencial escuela-padres.....	135
5.5.2 Comunicación escuela-padres durante el cierre de escuelas	139

5.6 Percepciones de las madres	142
5.6.1 Efectos del cierre de escuelas	142
5.6.2 Aprende en casa	145
5.6.3 Dificultades para el apoyo a los procesos de aprendizaje.....	152
Capítulo 6. Discusión y conclusiones.....	159
6.1 Discusión.....	159
6.2 Conclusiones.....	168
6.2.1 Participación social	170
6.2.2 Comunicación	172
6.2.3 Percepciones de las madres	173
6.3 Limitaciones del estudio	174
6.4 Consideraciones para futuras investigaciones	175
Referencias.....	176
Apéndices.....	187
Apéndice 1 Guion de entrevista madres de familia.....	187
Apéndice 2: Consentimientos informados de las cuatro entrevistadas.....	191
Apéndice 3. Libro de códigos para el análisis de la transcripción de las entrevistas	207

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Niveles de escolaridad cursada de hombres y mujeres HLI 2015</i>	49
Tabla 2. <i>Cantidad de hablantes de lengua indígena no originarios de Baja California, 2010 y 2020</i>	55
Tabla 3. <i>Distribución de la matrícula de educación básica en 2020</i>	57
Tabla 4. <i>Número de alumnos, docentes y escuelas por tipo de servicio, 2020</i>	58
Tabla 5. <i>La institucionalización de la educación indígena en México</i>	59
Tabla 6. <i>Matrícula, servicio indígena en México de 2018-2020</i>	60
Tabla 7. <i>Cobertura de las zonas escolares indígenas</i>	62
Tabla 8. <i>Funciones de los integrantes de los equipos de ATP</i>	86
Tabla 9. <i>Características de los participantes</i>	105
Tabla 10. <i>Estructura del guion de entrevista</i>	107
Tabla 11. <i>Etapas del proceso de obtención y análisis de datos</i>	108
Tabla 12. <i>Recolección de datos</i>	110
Tabla 13. <i>Fechas y duración de las entrevistas</i>	111
Tabla 14. <i>Categorías y subcategorías</i>	112
Tabla 15. <i>Perfil de las madres entrevistadas</i>	114

Lista de figuras

Figura 1. Mapa de la ciudad de Ensenada Baja California	54
Figura 2. Localidad de Maneadero, ubicada dentro del municipio de Ensenada	54
Figura 3. La participación social propuesta por la SEP (2014).....	70
Figura 4. La escuela en la identificación y conformación de la comunidad para el bienestar infantil.....	74
Figura 5. La asociación escuela-familia-comunidad bajo la propuesta de Epstein (2002)	75
Figura 6. Modelo externo (contextos y fuerzas)	78
Figura 7. Modelo interno de interacción	79
Figura 8. Creación de los ATP.....	83
Figura 9. Equipo de acción técnico para las asociaciones, estructura de atención en los tipos de involucramiento.....	85
Figura 10. Equipo técnico de acción para las asociaciones: metas de trabajo	85
Figura 11. Tipos de involucramiento familiar	88
Figura 12. Elementos para el análisis de la investigación cualitativa.....	99
Figura 13. Localidad de Santa Juquila	100
Figura 14. Campos agrícolas de Santa Juquila.....	101
Figura 15. Cultivos Santa Juquila	101
Figura 16. Calle de la comunidad.....	102
Figura 17. Planta de agua de la comunidad.....	102
Figura 18. Escuela primaria de Santa Juquila	104
Figura 19. Tienda de abarrotes de la señora Elvira.....	121
Figura 20. Modelo de participación social en contextos de vulnerabilidad	168

Resumen

Desde la década de 1980 las autoridades educativas introdujeron normativas para impulsar la participación social (PS) en las escuelas, pero no lograron el alcance previsto. La literatura especializada destaca que la PS es un factor que influye en el rendimiento del alumnado, en el caso de la educación indígena es imprescindible estimularla debido, sobre todo, a los bajos resultados en los exámenes nacionales de logro académico. Para indagar más al respecto, me propuse identificar la organización de las familias para el impulso del aprendizaje de sus hijos inscritos en una escuela del servicio indígena de Ensenada, Baja California, durante el periodo del cierre de escuelas (2020-2022). La aproximación teórica fue desde el modelo de Joyce Epstein (2002), el cual plantea que en la escuela debe existir un trabajo colaborativo entre docentes y familias impulsado a través del apoyo, comunicación, organización, información, toma de decisiones conjuntas y fortalecimiento de programas escolares. La propuesta metodológica se trabajó desde el enfoque cualitativo, se utilizó, principalmente la entrevista semiestructurada. Las participantes fueron cuatro madres de familia de la comunidad de Santa Juquila, ubicada en la localidad de Maneadero. La comunidad se caracteriza porque la mayoría de sus pobladores son migrantes, principalmente mixtecos que trabajan en campos agrícolas y sus hijos asisten a una primaria del servicio indígena. Entre los resultados más sobresalientes se encuentran el decidido apoyo de las madres para que sus hijos e hijas continuaran “asistiendo” a las escuelas y la ayuda continua para resolver y realizar las tareas. Igualmente, la importancia que le adjudican a los procesos que desarrolla la escuela, el desarrollo de redes de apoyo entre madres de familia, y el reconocimiento de sus limitaciones en el apoyo que brindaron a sus hijos debido a su baja escolaridad. De entre los hallazgos se destaca que las participantes conciben la escuela como un espacio de convivencia comunitaria.

Palabras clave: Participación social, educación indígena, cierre de escuelas, madres mixtecas.

Lista de acrónimos

- **AMPA:** Asociación de Madres y Padres de Alumnos.
- **ANMEB:** Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- **APF:** Asociación de Padres de Familia.
- **ATP:** Asesor Técnico Pedagógico.
- **CBTIS:** Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.
- **CEEI:** Coordinación Estatal de Educación Indígena.
- **CEPS:** Consejo Nacional de Participación Social en la Educación.
- **CIDE:** Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- **CNDH:** Comisión Nacional de Derechos Humanos de México.
- **CONAFE:** Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- **CONAPO:** Consejo Nacional de Población.
- **CPE:** Consejo de Participación Escolar.
- **CPEUM:** Constitución Política de los Estados Unidos.
- **CPS:** Consejo de Participación Social.
- **DGEI:** Dirección General de Educación Indígena.
- **DOF:** Diario Oficial de la Federación.
- **EDUCATEL:** Educación Telefónica.
- **EIB:** Educación Intercultural Bilingüe
- **ENLACE:** Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares.
- **INAFED:** Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo municipal.

- **INALI:** Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
 - **INEE:** Instituto Nacional para la Evaluación.
 - **INEGI:** Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
 - **LGE:** Ley General de Educación.
 - **MEJOR EDU:** Comisión Nacional para la Mejora de la Educación.
 - **NNJ:** Educación a niños, niñas y jóvenes
 - **ONU:** Organización de la Naciones Unidas.
 - **PAT:** Plan Anual de Trabajo.
 - **PEC:** Programa Escuelas de Calidad
 - **RAE:** Real Academia Española.
 - **RIEB:** Reforma Integral de la Educación Básica.
 - **SE:** Secretaría de Educación de Baja California.
 - **SEP:** Secretaría de Educación Pública.
 - **SNTE:** Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
 - **UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
 - **UNICEF:** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNPF:** Unión Nacional de Padres de Familia

Introducción

La presente investigación se llevó a cabo entre septiembre de 2020 y agosto de 2022. Este trabajo se adscribe al campo de conocimiento de la educación indígena en nivel primaria, y aborda particularmente la participación social. La investigación la realicé en una comunidad de Maneadero, municipio de Ensenada Baja California.

La participación de madres y padres dentro de los centros escolares ha sido un elemento esencial para el desarrollo y establecimiento de las escuelas. La participación familiar funge como elemento central para el rendimiento académico de los niños. La motivación por trabajar esta temática en educación indígena tuvo como finalidad identificar la organización de las familias indígenas migrantes en torno al aprendizaje de sus hijos durante la emergencia sanitaria, esto implicó mayores desafíos en ese contexto. Conviene agregar, que dentro de las normativas propuestas por las autoridades educativas mexicanas le otorgan poca atención al servicio indígena para el logro de un pleno desarrollo de la PS.

El documento se organiza por seis capítulos. En el primero se presenta el planteamiento del problema, el objeto de estudio, así como las preguntas y respectivos objetivos de investigación, la justificación del estudio. A su vez, se exponen los antecedentes de la participación social divididos en tres categorías: estudios sobre PS en Iberoamérica, acciones en zonas rural e indígena y desafíos durante el cierre de escuelas por contingencia sanitaria. Al final del capítulo, se presenta una reflexión final sobre esta revisión.

El segundo capítulo remite al marco contextual que caracteriza a la población indígena, sus derechos sociales, la migración en México, estadísticas sobre el Sistema Educativo Nacional, así como la revisión de la participación familiar en el contexto escolar y el marco normativo de la PS.

En el capítulo tercero se expone el marco conceptual, trabajado bajo el modelo teórico de Epstein (2002). En el desarrollo del capítulo, se presenta lo señalado por la autora la implicación de la familia para el desarrollo del niño, antecedentes y explicación del modelo teórico, así como los tipos de participación familiar propuestos por la autora.

El cuarto describe el enfoque metodológico empleado en el trabajo de investigación: se presenta la perspectiva epistemológica, la descripción del paradigma interpretativo, así como el enfoque de estudio. Continuamente se expone una descripción del contexto de estudio, así como de las participantes. Finalmente, se exponen las técnicas de recolección empleadas para la obtención de información, el procedimiento y análisis de los datos recolectados.

En el capítulo quinto se reportan los hallazgos del trabajo de investigación, este capítulo se divide en seis apartados: descripción del perfil de las entrevistadas y su asentamiento en Baja California. El segundo apartado agrupa elementos característicos de la escuela “Mi comunidad”. El tercer apartado expone dentro del caso de estas cuatro mujeres cuestiones de crianza y organización familiar antes de la contingencia y durante el cierre de escuelas. El cuarto apartado presenta la PS en la presencialidad y durante el cierre de escuelas, el quinto apartado remite a la comunicación escuela-padres antes y durante el cierre de escuelas. El último apartado presenta las percepciones de las cuatro madres de familia, con mayor énfasis durante el cierre: efectos del cierre de escuelas, su experiencia con el programa *Aprende en casa* y las dificultades en el apoyo a los procesos de aprendizaje.

El sexto y último capítulo presenta la discusión y conclusiones del trabajo, así como las limitaciones del estudio y posibles líneas de investigación futuras.

Capítulo 1 Planteamiento del problema

1.1 La participación social

Las familias han tenido un papel relevante en la consolidación de muchos centros escolares, y aquellas radicadas en comunidades rurales no han sido la excepción (Cohen, 1995). Esta idea ha sido sostenida desde hace casi tres décadas. Por ello, indagar con mayor detenimiento cómo se ha dado la participación familiar en los procesos de aprendizaje y el desarrollo del alumno en comunidades rurales, es una tarea imprescindible.

Sin duda, la participación de las familias en la escuela constituye un reto, sobre todo al interior de centros educativos ubicados en las comunidades rurales. Cohen (1995), en su libro *Educación, eficiencia y equidad*, enfatiza la importancia de la intervención de la comunidad para la gestión de reformas educativas, considerando que si hay participación directa de éstas redundará en el progreso del aprendizaje de los niños con menores ingresos económicos. Para el autor, la participación social en las comunidades rurales tiene dos componentes: la comunicación intercultural y, con mayor peso, la gestión de acuerdos entre actores en el sistema escuela-comunidad; de lograrse un mayor involucramiento, los procesos de participación pueden ser efectivos.

Así mismo, Cohen (1995) argumenta, refiriéndose a la particular situación de América Latina, que un porcentaje significativo del alumnado de educación pública cuenta con un manejo cultural y un lenguaje distinto al español, pero si se toma en cuenta solamente a la escuela rural, se aproxima casi al 100%. La premisa del autor es que la participación de las familias y la comunidad es fundamental para incorporar el sistema sociocultural al ámbito educativo; además, señala que el sistema escolar presenta carencias en las condiciones existentes de las escuelas rurales. Igualmente destaca el valor que poseen los sistemas culturales en contextos rurales, caracterizados por ser completos, fuertes y organizados entre las culturas populares, abriendo la oportunidad de brindar mejor capacidad de apoyo a los procesos de aprendizaje del niño. También subraya la importancia del bagaje de los padres de familia distinto al del docente, ya que persiste un manejo diferente de vocabulario y de herramientas de conocimiento que bien podrían abonar a los procesos de aprendizaje (Cohen, 1995).

Por lo anterior, Cohen (1995) destaca como obstáculo la poca incorporación de la cultura de la comunidad en la escuela rural. Cuestiona así mismo las reformas unidireccionales y la falta de incorporación de todos los actores involucrados en los diferentes niveles de participación. Otra limitante señalada es el control que posee la comunidad pedagógica, ya que llega a impedir la participación de los miembros de la comunidad. De igual forma identifica la necesaria formación del profesorado para la superación de las brechas culturales entre el profesor y la comunidad; esto es, que tenga mayores conocimientos sobre la cultura del medio rural en el que se encuentra laborando. Estos señalamientos tienen la finalidad de que haya una mayor comprensión sobre la comunidad y de crear mejores ambientes para que los padres participen en la gestión escolar.

También desde la década de los noventa, fue notable el impulso de la participación social en el contexto escolar por parte de los organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, por sus siglas en inglés], 2004; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF, por sus siglas en inglés], 2012). Tal énfasis incidió en materia normativa, política y administrativa de muchos países; México no fue la excepción.

Por ejemplo, la UNESCO (2004), en su documento *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*, concibe a la escuela como un espacio que atiende una diversidad social, territorial y organizacional, así como modelos de familia, los cuales varían dentro de cada contexto educativo. Igualmente, el documento señala que los padres de familia funcionan como los primeros educadores de sus hijos; en ese sentido, el hogar es un sitio primordial para el aprendizaje. También recalca la relevancia sobre la articulación y complementariedad entre la familia y las instituciones educativas, y asevera que la escuela, dentro de las comunidades rurales logran, en ocasiones, satisfacer las necesidades educativas no resueltas, incluso las vinculadas a los procesos de aprendizaje del padre o madre de familia (UNESCO, 2004).

Por su parte, la UNICEF (2012) sostiene que el involucramiento de la familia es un elemento central para la gestión de la escuela, y un factor para el éxito escolar. La publicación de *Familia-escuela trabajando juntos. Experiencias de involucramiento de la familia para la efectividad escolar* recaba experiencias de padres de familia sobre el programa *Acercando las familias a la escuela*, una propuesta aplicada en la región Tarapacá en Chile. El programa se propuso favorecer la participación de los padres en la vida escolar, en los procesos escolares de los hijos por medio del mejoramiento de las condiciones de tipo institucional, incorporando cuestiones de planificación escolar y un sistema comunal de educación. Es conveniente destacar que la

implementación del programa surgió del interés de promover el enfoque de derechos humanos de los niños y de los adolescentes.

El cuestionario aplicado por la UNICEF mostró un incremento en la participación de las familias a partir del programa *Acercando las familias a la escuela*. La asistencia a las reuniones de padres de familia en las escuelas que se sumaron al programa aumentó 60%, a diferencia de las escuelas que no lo utilizaron. Así mismo encontraron que había ausencia de instrumentos de gestión escolar, y de espacios institucionales vinculantes con la familia.

En México, también desde la década de 1990, se introdujeron políticas públicas para la educación que incluyeron a la participación social como un elemento central en el trabajo de las escuelas (Santizo, 2011, 2012 ; Zurita, 2013). Una de ellas fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual fue publicado el 18 de mayo de 1992. Este Acuerdo fue detonador para la incorporación de la participación social en la agenda gubernamental del gobierno mexicano. El propósito de las autoridades educativas se centró en lograr una transformación de la educación básica, así como posibilitar que la educación dirigida a niños, niñas y jóvenes impulse una mayor productividad nacional, mayores oportunidades de movilidad social y de promoción económica de los individuos, todo con el fin de elevar el nivel de calidad de vida tanto de los alumnos como de la sociedad en general (ANMEB, 1992, p. 4).

En este Acuerdo, la participación social fue colocada dentro del apartado de reorganización del sistema educativo y señalado como nueva participación. Esta sección reflejó la propuesta del ANMEB para incidir en la participación de los diferentes actores educativos y, así, mejorar el sistema y la calidad educativa en las escuelas. Por lo tanto, resultaba necesaria la unión y el reforzamiento de la capacidad de organización entre docentes, directores, alumnos y padres de familia con el propósito de crear un sistema nuevo que permitiera impulsar la calidad en la educación y establecer un balance entre los niveles de participación de los actores educativos. Al respecto, el Acuerdo enunció la relevancia de fomentar la participación en conjunto con la sociedad y la comunidad. Se esperaba, sobre todo, eliminar a los intermediarios de tipo burocrático entre los actores educativos y, de esta manera, mejorar la comunicación entre ellos (Santizo, 2011).

Santizo (2011) señaló que el Acuerdo daba mayor peso al desarrollo de relaciones de tipo interno organizacional, así como al cumplimiento de criterios de administración y eficiencia para el logro de objetivos y resultados dejando de lado la creación de interrelaciones entre los diversos actores del contexto escolar. Es decir, en la propuesta gubernamental, dejó de lado la diversidad

de contextos del territorio mexicano y las estrategias interrelacionadas para la construcción de un tejido social entre actores escolares e instituciones¹.

Es importante mencionar que posterior a la publicación del Acuerdo se decretó la Ley General de Educación (LGE, 1993), la cual incorporó un capítulo sobre la participación social en el campo de la educación. El capítulo presentó condiciones para su desarrollo, involucrando a los padres de familia, así como el funcionamiento de los Consejos de Participación Social (CPS) para lograr un enlace entre tres niveles: municipal, estatal y federal (Canales, 2006). A pesar del encuadre, Zurita (2010, 2013) afirma que el ANMEB no logró el alcance deseado, sobre todo por la ausencia de un modelo de participación social adecuado para cada contexto de las diversas comunidades existentes; para la autora, este hecho obstaculizó el incremento y desarrollo de la participación social escolar.

Los esfuerzos gubernamentales iniciados en 1992 han continuado. La autoridad educativa presentó iniciativas en 2014 para un mayor alcance de la participación social y de la gestión escolar: los acuerdos 716 y 717 (Santizo, 2016). Estos dos acuerdos se centran en brindar una propuesta de trabajo y funcionamiento de los CPS en la educación a nivel nacional, estatal y municipal.

El Acuerdo número 716 por el que se establecieron los *Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación* (2014a), además de proponer la conformación de los CPS, promueve que dicha organización responda a los distintos niveles gubernamentales: micro, meso y macro. El documento estipula que la responsabilidad de los CPS es orientar, colaborar e informar a la comunidad, fomentando la participación de estos en actividades de fortalecimiento de la escuela. Igualmente, señala la meta de ampliar la cobertura escolar, mejorar la calidad educativa y construir ambientes de equidad en educación básica (Acuerdo número 716, 2014).

Por su parte, en el Acuerdo número 717 se postuló el desarrollo de la gestión escolar dentro de los planteles escolares. A través de este acuerdo se otorgó la autonomía a las escuelas para la organización pertinente en función de mejores resultados escolares, así como la instrumentación de planeaciones anuales de trabajo, un adecuado desarrollo de la administración y gestión de los recursos para una buena operatividad escolar con el propósito de lograr condiciones de participación a todos los agentes escolares (Acuerdo número 717, 2014b).

¹ La nueva reforma (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022) que se impulsa en México, señala la importancia de vincular nuevamente a la escuela con la comunidad.

Es importante resaltar dos cuestiones que son relevantes dentro del Acuerdo 714: 1) al interior de los CPS se propone integrar la presencia y participación de padres de familia, así como establecer una coordinación de escuelas con autoridades y programas en pro del bienestar comunitario que atendieran temas involucrados con la defensa de la Ley de protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes; y 2) se plantea la incorporación de los padres de familia y tutores, con la finalidad de que participen y asuman sus obligaciones en el ámbito educativo, con la intención de que todos los agentes educativos se involucren en el desarrollo operativo de las escuelas (Acuerdo número 716, 2014a).

Por lo anterior, puede señalarse que es evidente el interés del gobierno mexicano por fomentar propuestas en materia de participación social, pero dichos planteamientos tal y como lo señaló Santizo desde 2011, están lejos de concretarse en el ámbito escolar. Al contrario, - como señala la autora- aún es necesaria la creación y formalización de vínculos de confianza, así como la construcción de procesos interrelacionales que impulsen la colaboración y liderazgos compartidos entre agentes educativos y madres y padres de familia. Además, es importante focalizar la atención en escuelas en contextos rurales e indígenas en materia de participación social, sobre todo porque éstas son las que tienen menores insumos e infraestructura (Instituto Nacional para la Evaluación [INEE], 2015a), y mayor rezago escolar de acuerdo con los datos que arrojan las pruebas nacionales (INEE, 2018a). La investigación apunta que cuando existe mayor participación de las familias el logro académico de sus hijos se incrementa (Epstein, 2013). Resta señalar que en el contexto de la contingencia sanitaria (cierre de las escuelas), los padres de familia se volvieron esenciales para continuar con los procesos de enseñanza de sus hijos.

1.2 Objeto de estudio

En marzo de 2020 las escuelas cerraron debido a la contingencia sanitaria producto de la pandemia originada por la COVID-19. Para continuar con la educación de millones de niños, la autoridad mexicana introdujo *Aprende en casa I*. Inicialmente, la estrategia gubernamental dispuso que el profesorado de todos los niveles educativos se apoyara en el uso de diferentes recursos tecnológicos para dar continuidad a los procesos de enseñanza; particularmente para la educación básica -obligatoria por ley- incorporó a la página web de la Secretaría de Educación Pública (SEP) cuadernillos de trabajo digitales y otro tipo de materiales en apoyo a los estudiantes, maestros y madres y padres de familia. Una vez concluido el ciclo 2019-2020, el programa

Aprende en casa II incluiría, para el ciclo 2020-2021, programas de televisión abierta y radio (Rodríguez et al., 2020).

Si bien la estrategia *Aprende en Casa* se instrumentó en todo el país, esta no funcionó de igual manera en todas regiones, sobre todo en aquellas con población indígena, debido, entre otras cosas, a las condiciones de vida (Portillo et al., 2020), como ausencia de servicios – luz y conectividad- o recursos tecnológicos (computadoras, celulares inteligentes o *tablets*).

Las investigaciones que dan cuenta del funcionamiento de la estrategia durante el cierre de escuelas en comunidades marginales o vulnerables señalan que no fue la más adecuada. De acuerdo con Gallardo (2020), *Aprende en casa* trajo consigo el uso de una diversidad de medios; radio comunitaria, internet, televisión. A pesar de ello, la brecha entre escuelas urbanas y rurales fue evidente, ya que, para la población indígena, la disponibilidad de un equipo de cómputo no fue tan factible como en otras zonas del país. La propuesta de la SEP de darle continuidad al ciclo escolar desde casa reflejó el modelo educativo homogéneo que impulsa la autoridad educativa (Gallardo, 2020).

Por otra parte, es importante señalar que la penetración tecnológica en México es diferenciada en función de la ubicación geográfica de las localidades. La *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares* (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020) reporta la accesibilidad como usuarios al internet. Según sus resultados, 78.3% de la población mayor de 6 años de áreas urbanas son usuarios, a diferencia del área rural, en la cual solo se reporta 50.4%. Por otra parte, en el caso específico de los maestros, durante el periodo de cierre de las escuelas, tanto autoridades educativas como proveedores externos (Rivera et al., 2021) promovieron cursos de formación continua para que los docentes aprendieran la utilización de diversos recursos tecnológicos y herramientas que los apoyaran en la enseñanza a distancia (Gallegos y Tinajero, 2021; Rivera et al., 2021; Rodríguez, et al., 2020; Santos et al., 2020); en cambio, esto no sucedió con los padres de familia o con los alumnos.

Pedraza et al. (2017) exponen que la colaboración entre escuela y familia es resultado del esfuerzo de corresponsabilidad; la comunidad educativa y padres de familia ejecutan una labor de emprendimiento para alcanzar el éxito escolar de los niños, por tal motivo la escuela y la familia consolidan un dúo. Por un lado, la familia posee mayor conocimiento sobre los hijos; por otro lado, la escuela contribuye con técnicas de tipo pedagógico para la formación del sujeto. Sin embargo, las circunstancias originadas por la pandemia no permitieron, en muchos casos, una colaboración cercana debido al distanciamiento social, por una parte, y a la poca disponibilidad de recursos tecnológicos en los hogares de niños indígenas. Santos et al. (2020) afirman que la educación a distancia durante el confinamiento debido a la contingencia sanitaria de la COVID-

19 fue abrupta y se caracterizó por una “forzosa implementación” (p. 5), es decir, no fue producto de una planeación, sino de las circunstancias. En este sentido, la capacidad de respuesta por parte de los padres de familia fue diferente en función de sus condiciones y recursos materiales y personales.

Epstein (2002), una estudiosa de la participación de los padres de familia en la escuela, postula que la comunicación juega un papel fundamental dentro de la cohesión de escuela-familia-comunidad, ya que genera una mayor interacción entre estas. Esta interacción da paso a la construcción de un mensaje positivo sobre la relevancia de la escuela, es decir, el niño podrá desarrollar mayor crítica y reflexión sobre la importancia del esfuerzo durante sus estudios, crear un sentido de pertenencia respecto a la escuela, así como sobre el apoyo a su comunidad.

En el contexto del cierre de escuelas es pertinente cuestionar sobre los procesos de participación social en el servicio indígena. De acuerdo con la propuesta de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 2011), la participación en la escuela indígena retoma un enfoque de derechos de los pueblos indígena, ya que deben ser consultados para la toma de decisiones; no solo debe ser considerada la comunidad dentro de los procesos educativos, sino todos los sujetos involucrados en el proceso educativo. En ese sentido, la participación se convierte en un elemento de cohesión en el servicio indígena.

Es imprescindible conocer la labor participativa de las familias en el desarrollo educativo de sus hijos, de manera particular la de la población indígena, debido a la complejidad de circunstancias a las que se enfrentan en sus contextos de vida. En el caso de Baja California, muchas familias que se han establecido provienen del sur de la República mexicana (Clark, 2008) y se emplean como jornaleros agrícolas y han inscrito a sus hijos en las escuelas indígenas del estado. Su empleo les obliga a laborar largas jornadas que, en ocasiones, les impide participar de forma directa en la escuela, lo cual no implica el nulo contacto con la institución escolar; simplemente la participación toma diferentes formas.

En Baja California, desde la década de los ochenta, se atiende a la niñez indígena originaria y migrante. La Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI, 2020) reportó en su Plan Anual de Trabajo (PAT) que el servicio indígena, en el ciclo escolar 2019-2020, atendió a 15 794 alumnos en los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Esta cifra es menor si se considera la atención educativa estatal en primaria; no obstante, en función del derecho al acceso a la educación, es una cifra significativa.

La participación social es importante por los resultados de investigaciones sobre el tema. Por ejemplo, Hernández (2017) documentó que a mayor nivel económico crece el involucramiento de los padres en los procesos escolares; pero, el involucramiento es menor cuando hay presencia

de una lengua indígena. Durante el cierre de escuelas, los padres se convirtieron en agentes esenciales para la continuidad de los procesos de aprendizaje de sus hijos. El interés de esta investigación recayó en familias migrantes que se han asentado en Baja California y que han inscrito sus hijos en escuelas del servicio indígena. A partir de esta delimitación se planteó la siguiente pregunta:

1.3 Preguntas de investigación

- ¿De qué manera se organizaron las familias indígenas migrantes en torno al aprendizaje de sus hijos durante el cierre de escuelas (2020-2022)?
 - ¿Qué tipo de participación social se produjo durante el cierre de las escuelas?
 - ¿Cómo se estableció la comunicación entre las maestras y madres de familia durante el cierre de escuelas para apoyar el aprendizaje de sus hijas?
 - ¿Cómo apoyaron las madres de familia a sus hijos durante el cierre de escuelas?
 - ¿Qué estrategias utilizaron las madres de familia para apoyar el desarrollo de las tareas escolares de sus hijos?
 - ¿A qué dificultades enfrentaron las madres de familia durante el cierre de escuelas?

1.4 Objetivos de investigación

- Identificar la organización de las familias para el impulso del aprendizaje de sus hijos inscritos en una escuela del servicio indígena de Ensenada, Baja California durante el cierre de escuelas (2020-2022).
 - Identificar el tipo de participación promovida por la escuela durante el cierre de escuelas.
 - Describir la comunicación entre las madres de familia con las maestras durante el cierre de escuelas para el apoyo del aprendizaje.
 - Describir el apoyo que brindaron a sus hijos (as) las madres de familia.
 - Describir las estrategias familiares instrumentadas en apoyo a sus hijos para el desarrollo de las tareas escolares.

- Ilustrar las dificultades a las que se enfrentaron las madres de familia durante el cierre de escuelas.

1.5 Justificación

La revisión de la literatura sobre la participación social en educación indica una ausencia de modelos de trabajo en este rubro en las comunidades indígenas. El poco conocimiento que se tiene sobre cómo desarrollan la gestión las instancias educativas para incorporar a los padres y madres de familia indígenas remite a enfatizar la relevancia de la presente investigación.

En el proceso de búsqueda de literatura se detectó la ausencia de investigaciones que aborden la participación social en comunidades indígenas en contextos rurales (Hernández, 2017). En mayor proporción, la literatura aborda la participación de los padres en contextos urbanos (Bastiani y Bermúdez-Urbina, 2015; Huerta, 2010; Pedraza et al., 2017). Por tanto, se subraya la necesidad de conocer cómo participaron las familias durante el cierre de escuelas a causa de la emergencia sanitaria producto de la COVID-19, ya que las autoridades educativas propusieron formas estandarizadas para atender a los niños durante casi tres ciclos escolares. Además, las investigaciones sobre la escuela y la contingencia sanitaria se enfocaron en el maestro (Gallardo, 2020; Portillo, et al., 2020); de ahí que resulte también relevante conocer cuál fue la experiencia de las familias.

En consecuencia, se pretende identificar la organización de las familias durante la contingencia en apoyo de sus hijos y, ofrecer mayor evidencia del involucramiento de los padres en la educación de sus hijos, ya que muchas veces solo son mencionados como sujetos de apoyo en ciertas labores en los centros educativos, por ejemplo, actividades de apoyo en materia de infraestructura o limpieza.

1.6 Antecedentes sobre la participación social en la escuela

Para la obtención de materiales relacionados con la participación social, se procedió de la siguiente manera: Se recurrió a bases de datos y buscadores, como Google académico, Redalyc, Scielo, y páginas web de revistas especializadas. Para localizarlos se emplearon diversas palabras clave: familia-escuela, participación social, escuela y comunidad, relación familia-escuela. En total se recuperaron 39 artículos empíricos de países como España, Chile, Argentina, Perú y México, publicados entre 1994-2022. La delimitación de la fecha obedece a que el tema de la participación social tomó auge a principios de los noventa. La organización del material se presenta en cuatro apartados: estudios sobre la participación social en Iberoamérica: estudios

previos, Acciones en zonas rural e indígena, Desafíos durante el cierre de escuelas por contingencia sanitaria y Reflexión final sobre la revisión de los antecedentes. A continuación, se presenta una síntesis de los artículos analizados. Al final del capítulo se presenta un resumen con las principales aportaciones de estos estudios.

1.6.1 Estudios sobre participación social en Iberoamérica: estudios previos

En diferentes países de Iberoamérica se han realizado estudios sobre la participación social. Para esta sección se recuperan 23 artículos; en primer lugar, se presentan aquellos de países de habla hispana y, consecuentemente, los que hacen referencia al contexto mexicano.

En la provincia de Salamanca, España, Gil (1994), con apoyo del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), llevó a cabo un estudio de corte cuantitativo a través de un cuestionario para reconocer la relación del padre de familia con los centros de enseñanza de escuelas privadas y públicas. A partir de sus datos, realizó un análisis comparativo retomando los aportes de Coleman, quien propone la atención de los padres de familia en la educación de los hijos como aspecto primordial en la socialización de los alumnos. Por otra parte, cotejó, en un primer momento, el número de visitas de los padres de familia a los centros educativos donde estudian sus hijos, ya que los resultados apuntaban a una mayor presencia de los padres de familia de escuelas privadas. Los resultados destacaron que 70% de los participantes encuestados había acudido al centro escolar en el ciclo escolar anterior al estudio, así como que la asistencia de los padres a reuniones de la Asociación de Padres de Familia había sido diferenciada: 26.9% de padres de centros educativos privados asistió, en cambio solo 14.8% de padres de escuelas públicas contestó afirmativamente.

Otro dato demuestra los altos índices de asistencia por parte de los padres de familia de escuelas privadas, 34.5% visitó la escuela entre cinco o más veces al año; en el caso de las instituciones públicas, el porcentaje disminuye: 21.3% reportó visitas en ese número de ocasiones. Por otra parte, Gil (1994) detectó una diferencia en el rubro de entrevistas con el tutor: las escuelas privadas reportaron que 68.3% de los padres asistían a dichas entrevistas, en cambio en las escuelas públicas solo 45.5% lo hacía. En sus conclusiones, el autor sostiene que atender la participación en las instituciones no puede ser considerado como el único indicador de intervención por parte de los padres, y añade la falta de construcción de competencias hacia el profesorado en el fomento de la acción participativa.

Rivera y Milicic (2006) realizaron una investigación de tipo cualitativo en Santiago de Chile. El objetivo principal del estudio fue describir y comprender las percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores sobre la relación familia-escuela. El fundamento teórico se sustentó en los modelos de Rodrigo y Palacios, y Epstein. De Rodrigo y Palacios (1998 como se citó en Rivera y Milicic, 2006) incorporan la idea de que la escuela, como institución, asume el modelo de la familia ideal de tipo nuclear, y hay desconocimiento de las funciones de socialización de los hijos a través de la educación, así como de las familias en condiciones de pobreza, las cuales enfrentan conflictos de su vida cotidiana con insuficientes recursos cognitivos, materiales y sociales.

De Epstein recuperan la idea de que la calidad de la educación se beneficia cuando los padres se dedican mayormente en la educación de sus hijos, de manera formal.

El diseño metodológico se basó en el paradigma interpretativo, según los principios de la teoría fundamentada (*Grounded Theory*) definida como un método de tipo inductivo para desarrollar modelos teóricos, con el fin de formular conceptos integrados que promuevan una explicación de tipo teórico de forma detallada y concisa sobre los fenómenos que se estudien (Krause, 1995, como se citó en Rivera y Milicic, 2006). El levantamiento de información se realizó por medio de entrevistas semi-estructuradas y grupos focales con la participación de 48 sujetos. Dicho diseño abonó a la comprensión de cómo padres y profesores distinguen, comprenden e interpretan desde sus propias percepciones la relación familia-escuela, todo con el fin de contribuir a reconstruir el escenario de la familia-escuela.

Los hallazgos más significativos fueron los consensos y oposiciones sobre el sistema relación familia-escuela, roles, comunicación, participación y alianzas en la educación. Las familias monoparentales cuentan con pocas aspiraciones sobre el futuro de sus hijos, hay predisposición del maestro ante los niveles de participación del padre de familia, persiste una distinción de los tipos de familia, el factor socioeconómico es determinante en los niveles de participación y su trato con el alumno (Rivera y Milicic, 2006). Para los autores, un buen profesor es aquel que beneficia la participación de los padres de familia.

Otro estudio en España fue el de Yurén y de la Cruz (2009), quienes elaboraron un estado del arte sobre el tema de la participación social; el interés recayó en contextos migratorios. El objetivo principal fue detectar las condiciones de mejora de la enseñanza y la implicación de la relación familia y sus efectos en el contexto escolar. Entre las conclusiones, los autores señalaron la notoria presencia de la madre para conocer la actividad escolar de los hijos, aunque se evidencia su baja escolaridad, además encontraron una perspectiva de las madres sobre el futuro de los

hijos, es decir, ellas consideran que si sus hijos acceden a la educación superior obtendrán mejores oportunidades salariales. Por otra parte, sus datos también indican que algunas familias migrantes manifiestan poco interés en la educación de sus hijos

En el caso de la escuela, algunos miembros (directivo y docentes) desconocen el aporte de la familia, ya que lo limitan a participar en cuestiones de formación de valores y de higiene. Yurén y de la Cruz (2009) señalan que algunos docentes consideran como poco importante la participación de los padres, ya que el bajo rendimiento se seguía presentando en los alumnos; pero, por otro lado, los padres culparon a los maestros de no realizar el trabajo de enseñar a sus hijos en el ámbito escolar. Igualmente, las madres y padres de familia expresaron la carencia de espacios para poder participar; desde su perspectiva, los maestros desconfían de la capacidad de los padres de familia limitándolos a participar en la limpieza escolar.

En el estudio de Colás y Contreras (2013) se planteó conocer la respuesta de los padres a las propuestas de participación realizadas en las escuelas primarias, así como identificar los motivos y las concepciones que originaban la participación y la colaboración de las familias. El estudio se realizó desde una perspectiva cuantitativa, la muestra fue de 110 familias de alumnos de primaria de 22 escuelas, y como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario basado en el modelo teórico de Vogels².

Colás y Contreras (2013) reportaron que las estrategias de participación que ofrecen los centros educativos incluyen un bajo porcentaje de programas de orientación (52.8%). Por su parte, los padres (65.5%) indicaron que había una baja oferta en la impartición de cursos de formación, pero 53.6% destacó que en las reuniones escolares les brindaban información acerca de la escuela; 94.5% de los participantes enfatizó la poca promoción de los consejos escolares. Lo sobresaliente del estudio fue que se detectó que en la participación de las familias influye, en gran medida, la importancia que los docentes le otorgan a la comunidad de padres.

Los autores subrayaron que la mayoría de las familias encuestadas tenían una definición de una escuela limitada; ya que cada sujeto tenía un espacio delimitado para su participación dentro de ella. Así mismo, concluyeron enfatizando la necesaria transformación de la cultura de los centros educativos; para los autores esta debe cimentarse en el análisis, la reflexión e investigación de lo que acontece en los centros educativos reales.

² Vogels (2002 como se citó en Colás y Contreras, 2013) propone una sistematización de las concepciones educativas de los padres como una relación consumidor-producto; consumidores, clientes, participantes y socios; el término de consumidores es referido a la educación como un producto consumible, si el consumidor no se encuentra del todo convencido cambia de producto (escuela).

En Cataluña, España, Llevot y Bernad (2015) desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue determinar factores influyentes sobre la construcción de dinámicas positivas de relación y de participación en la escuela, los espacios del centro y su entorno, la organización del centro, los canales de comunicación, así como su eficacia, la actitud y las expectativas de las familias, la gestión y el funcionamiento de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), así como la dinámica de trabajo y las actitudes de los docentes.

El estudio se fundamentó en dos modelos teóricos: el de Epstein, quien propone tres esferas: escuela, familia y comunidad para entender la relevancia de establecer interconexiones entre estos espacios; y el modelo de Kherroubi quien señala la necesaria implicación de las familias en la acción educativa, así como crear una relación constructiva y positiva, compartiendo responsabilidades con una comunicación bidireccional, lo cual puede ser considerado como uno de los factores relevantes para el éxito escolar de los alumnos.

El diseño de la investigación fue de tipo cualitativo, pero con el uso de encuestas telefónicas a miembros de equipos directivos de 353 escuelas. Igualmente, realizaron entrevistas a profundidad con miembros de la AMPA, directivos y maestros de escuelas de diferentes perfiles de diversas localidades de Cataluña. Algunos de los resultados fueron que la asociación no lograba incorporar a nuevos miembros de las instituciones y, por lo tanto, no había mayor involucramiento en acciones de participación social. Igualmente, encontraron que las familias prefieren acudir a las tutorías individuales en vez de las reuniones colectivas. Se encontró mayor participación en reuniones informales como charlas esporádicas con los maestros a la hora de la salida, que en la participación formal. Igualmente, mostraron que la población migrante cuenta con menores niveles en materia de participación social escolar, 68% de estos padres solo asiste a la primera junta del año. Como recomendación, los autores señalaron que era necesaria una mejor comunicación, sobre todo con la población migrante.

Por su parte, Egido y Bertran (2016) realizaron un estudio con el propósito de explorar las prácticas de colaboración entre familia y escuela en 24 centros educativos ubicados en contextos desfavorecidos que presentaban un alto rendimiento escolar. Los autores buscaron, sobre todo, identificar las estrategias que las escuelas ponían en práctica para el favorecer la colaboración con la familia. Así mismo, contrastaron las opiniones de las familias, directivos y docentes para revisar si estas perspectivas coincidían o diferían. Utilizaron entrevistas y grupos de discusión en cuatro ciudades de España (Barcelona, Madrid, Sevilla y Valencia). En total realizaron 24 grupos de discusión (la mayoría de los participantes fueron mujeres); dichos grupos fueron separados entre padres de familia, docentes y directivos. Es importante señalar que cada grupo de discusión se

conformaba entre cinco y siete participantes. Teóricamente recurrieron al modelo de Epstein (2001 citado por Egidio y Bernal, 2016), ya que utilizaron las seis dimensiones para el trabajo entre escuela-familia-comunidad que propone la autora: apoyo a la crianza, comunicación, voluntariado, apoyo al aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración con la comunidad.

Egido y Bertran (2016) destacaron que 25% de las familias apoya en la crianza de los hijos, 50% de los docentes interviene con estrategias de colaboración en apoyo a la crianza y 46% de los directivos señaló estar de acuerdo con esa estrategia. Describieron estrategias como la formación familiar sobre hábitos saludables y normas de comportamiento, así como apoyo de material para la familia. En la categoría de comunicación reportaron 100% de participación en los tres tipos de participantes (maestros, padres y directivos), y describieron acciones como reuniones grupales e individuales, encuentros informales, llamadas telefónicas, circulares, boletines y agendas escolares entre otros recursos de comunicación.

En el caso de la categoría de voluntariado, 62% de los padres y madres de familia tenía participación, el profesorado 92% y los directivos 100%. Las actividades en las que mayormente participan los padres y madres de familia fueron festividades, talleres, actividades de tipo extraescolar y participación en el aula.

En la categoría de ayuda para el aprendizaje en el hogar, los padres de familia alcanzaron 12%, los docentes 25% y los directivos 21% de involucramiento. Las estrategias que refirieron fueron la orientación a familias sobre ayuda con las tareas, conferencias sobre temas de tipo académico, asesoreamiento a las familias en tareas escolares, así como la realización de talleres de lectura e informática para padres y madres de familia. Dentro de la categoría de toma de decisiones, 29% de los padres de familia mencionó intervenir, 67% de los maestros confirmó tener injerencia dentro de este proceso, y 79% de los directivos señaló tener involucramiento en la toma de decisiones. De manera particular, en el nivel de colaboración con la comunidad anotaron que 50% sí la tuvo, además de auxiliar en actividades con el ayuntamiento, asociaciones ONG y entidades del entorno.

En sus conclusiones, Egido y Bertran (2016) señalaron que tanto docentes y directivos adoptaron un enfoque proactivo, ya que buscaban entablar una buena relación con las familias. Prevalcía una reflexión por parte de directivos y docentes en relación con el contexto en el que alumnos y familias se encontraban, reconocían que algunas familias no podrían atender de la misma manera las actividades escolares y tendrían imposibilidad de participar en mayor medida por el contexto en el que se localizaban. Por último, mencionaron que una adecuada relación entre

familia-escuela contribuye al mejoramiento del rendimiento escolar y a evitar la exclusión en centros educativos socialmente vulnerables.

Por su parte, Sánchez et al. (2016) reportaron un estudio de corte mixto, cuyo propósito fue buscar la relación entre la participación y las expectativas de los padres de familia y apoderados (tutores legales) sobre la educación de sus hijos en una escuela pública del sur de Chile. Los sujetos de estudio fueron los padres de familia de esa escuela. La fase cualitativa se aplicó en la teoría fundamentada, y se utilizaron entrevistas semiestructuradas. La fase cuantitativa fue de tipo secuencial explicativo dividido en dos fases: en la primera, recurrieron a un muestreo censal con la aplicación de encuestas a 308 padres de familia; en la segunda, realizaron un muestreo intencional seleccionando a la mayoría mujeres de madres de familia.

Los resultados revelaron cuestiones de tipo socioeconómico, entre menor es el nivel socioeconómico la participación de los padres disminuye, ya que no muestran altas expectativas sobre la educación de los hijos. En ese sentido, entre mayores expectativas tenga el padre o la madre más alto será el rendimiento académico del hijo. Igualmente, detectaron dos dimensiones de participación por parte de las madres: el hogar y la escuela.

Dentro de la participación en el hogar se resaltó el apoyo y la supervisión en tareas, el estudio, los hábitos responsables y el afecto. En la escuela, las madres asisten a las reuniones, informándose sobre las calificaciones y procesos de su hijo, así como sobre la resolución de dudas sobre los contenidos. La edad de los padres representaba un factor relevante para las expectativas sobre los hijos, a mayor edad, menor era su expectativa.

En Bogotá, Colombia, Pedraza et al. (2017) desarrollaron un estudio con la finalidad de profundizar los diferentes matices de las relaciones entre padres y docentes, y cómo esas interacciones fortalecen o dificultan el éxito escolar. El estudio fue de corte mixto, y los participantes fueron 48 estudiantes de educación básica de tres instituciones públicas. Utilizaron un cuestionario a con el propósito de descubrir las diferentes tendencias sobre las percepciones que tienen los estudiantes sobre la relación familia y escuela, y entrevistas para indagar con mayor profundidad de qué manera se presentaban las interacciones entre familia-escuela. Cada familia incluida en el estudio vivía en diferentes comunidades, y sus características (económicas, sociales y culturales) eran diversas.

En los resultados, Pedraza et al. (2017) expusieron que son las madres las que fungen como jefas de hogar, y que algunos alumnos no tenían vínculos con sus progenitores y, por lo tanto, el apoyo en las tareas escolares era nulo. Con respecto al rendimiento escolar, algunos aspectos que

influyen son factores como la composición familiar, el nivel de estudios de los padres, su profesión, así como el involucramiento y seguimiento de los padres en las tareas en casa.

Razeto (2018) desarrolló un estudio que tuvo como objetivo explorar la perspectiva de los directores acerca de la participación familiar en la escuela; de esta manera logró identificar las estrategias implementadas en las escuelas. Los sujetos de estudio fueron directores de 29 escuelas de la región metropolitana de Chile. Conviene resaltar que estas escuelas presentaban altos índices de vulnerabilidad.

El estudio, bajo el paradigma cualitativo, fue exploratorio, y como finalidad se anotó describir las prácticas que las escuelas desarrollaron y aplicaron en el año de 2015 para mejorar la relación entre familia y escuela. El autor llevó a cabo entrevistas mediante las cuales indagó: ¿cómo conciben la participación de las familias en la educación los directores de las escuelas? ¿Cuáles son las estrategias que aplican las escuelas para fomentar la participación parental?, por lo que la revisión de la información fue mediante el uso del análisis del contenido. Habría que señalar que dentro de este estudio se empleó el modelo teórico de Epstein a partir de las seis dimensiones que postula: parentalidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, participación en la toma de decisiones y colaboración con la comunidad.

De acuerdo con sus resultados, Razeto (2018) destaca que los directores tienen altas expectativas sobre la participación de los padres en cuestiones de atención a las demandas y necesidades de los hijos como la limpieza, colaboración, buena alimentación y espacios de estudio dentro del hogar. De manera contraria, los docentes no reflexionan en relación con el contexto de vulnerabilidad en el que las escuelas se encuentran, y tienen expectativas difíciles de cumplir.

Por su parte, los directivos mencionaron que los padres de familia transfieren la totalidad de la educación de los hijos a los docentes, pero, según reportó el autor estaban trabajando en estrategias para impulsar un mayor involucramiento de los padres con actividades de tipo recreativo, ya que las actividades recreativas y de convivencia presentan mayores niveles de participación por parte de las familias; en contraste, el autor menciona que hay poca participación en las actividades de tipo académico.

En otro tenor, los directivos entrevistados indicaron que una buena estrategia para el acercamiento de tipo individual con los padres de familia es citarlos de manera individual. Igualmente señalaron haber abierto espacios de diálogo con los padres de familia, de manera voluntaria o a través de catorios, así como visitas domiciliarias a la casa de los estudiantes (53% de los directivos empleó esa medida). Razeto concluye que los directivos demostraron poca amplitud y reflexión sobre los nuevos modelos de familia y las condiciones de vulnerabilidad en

la que se encuentran las escuelas, por lo que recomienda indagar las perspectivas de maestros y padres de familia para futuras investigaciones.

Otra investigación, en la que se analizó la relación entre las madres de familia y el profesorado en Chile fue la de Ortega y Cárcamo (2018). Los autores realizaron un estudio de caso (fundamentado en el paradigma comprensivo interpretativo) que tuvo como propósito develar las representaciones que poseen padres y madres respecto de la relación familia-escuela en el contexto rural de la comuna Quillón en Chile. En esta investigación, los sujetos de estudio fueron familias en contextos rurales y recurrieron a la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos.

La perspectiva teórica del estudio fue a partir de cuatro modelos. El de Gubbins que aborda los altos niveles de participación de padres y madres, y su impacto en la calidad de la educación; del de Garreta quien propone la relación entre familia y escuela como colaboradores, de la cual se obtienen beneficios si se lleva una práctica adecuada en la relación; otro que propone la interacción entre la familia y los profesionales de la escuela, como integradores de los momentos y situaciones formales e informales en la escuela, y finalmente el de Páez que postula que una relación inadecuada entre familia y escuela repercutirá en la experiencia tanto personal como escolar de forma negativa en el estudiante.

Entre los principales hallazgos, los autores destacaron la existencia de una brecha entre el deber ser y el hacer; sobre el compromiso de las madres de familia se encontró que estaba muy presente, y destacaron como relevante mostrar un compromiso en los procesos escolares, dejando asentado que es un buen ejemplo ante sus hijos participar en las actividades escolares. Igualmente reportan un liderazgo poco sistemático que apelaba más por los intereses de cada familia. Como área de oportunidad proponen mejorar la reciprocidad entre el trabajo de padres de familia y profesorado; se resalta el rol fundamental de ambos agentes para el alcance de objetivos en el aprendizaje.

Desde otro punto de vista, en la provincia de Sevilla, España, Alonso (2019) elaboró un trabajo cuyo propósito fue analizar las prácticas de apoyo parental en la escuela, los discursos y percepciones de los padres de familia, así como la diversidad de perspectivas conforme al nivel socioeconómico de las familias. La investigación fue de corte cualitativo, con participantes de 18 familias con hijos de primero año de secundaria. Se eligieron a tres escuelas para la realización del estudio; uno era un instituto de reconocido prestigio a nivel local, el segundo ubicado en los límites del distrito cercano a la zona fronteriza, y el tercero se encontraba situado en una zona agrícola. Alonso (2019) utilizó la observación etnográfica y entrevistas a profundidad. Los

participantes fueron padres de familia que empleaban estrategias de crianza con hijos sin dificultades académicas graves.

Para el marco teórico recurrió a autores como Lareau y Bourdieu (2000 como se citó en Alonso, 2019). Annette Lareau postula que las familias con diferente clase social no cuentan con recursos para apoyar la trayectoria del hijo, dicha escasez de recursos impacta y varía en cómo participan las familias. Por otro lado, de la teoría bourdieana retoma el concepto de espacio social como un espacio multidimensional. Alonso encontró que hay una clara relación entre la participación parental y el desempeño escolar de los hijos, y la intervención depende de los deseos de los hijos: si los hijos lo deseaban, los padres apoyaban.

Otro elemento significativo que destaca Alonso fue que el éxito escolar de los alumnos dependía de cuanto intervenían los padres; de igual manera las familias trataban de otorgar autonomía a los hijos, por lo que encontraron una diversidad en las prácticas parentales. Así mismo, algunos padres mediaban su intervención a menos de que fuese necesario; si los hijos obtenían malas calificaciones esto era un factor para que su injerencia se volviera necesaria. También encontró que los padres apoyaban a sus hijos en las tareas. En contraste, los resultados revelaron que entre más hijos tuviera una familia era menor la participación en las actividades escolares; si los hermanos se encontraban en edad escolar, los padres dividían su colaboración entre el resto de los hijos. Otro hallazgo fue que los padres fomentaban el sentido de responsabilidad en sus hijos.

En el contexto mexicano se ubicaron 12 estudios sobre el tema, publicados entre 2006 y 2015. Por ejemplo, Santizo (2006) llevó a cabo una investigación cuya finalidad fue evaluar la transparencia en la rendición de cuentas y en los procesos de participación social del Programa de Escuelas de Calidad (PEC) en México. El método fue de corte cualitativo y participaron 25 escuelas de cinco estados de México, adscritas al programa PEC desde el 2001 que reportaron resultados exitosos dentro de los Consejos Escolares. Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada (aplicada a los supervisores escolares, directores de planteles, docentes y padres de familia) y el análisis documental.

Los resultados evidenciaron los bajos niveles de participación social, con base en lo establecido en la operación del PEC. Según Santizo (2006), factores como la apatía de los padres de familia para involucrarse en las tareas del hijo, o de algunos docentes para dedicar mayor tiempo al programa PEC fueron los hallazgos sobresalientes. Por otro lado, la autora encontró que sí existe comunicación entre algunos docentes y padres de familia activos en las actividades escolares. Cita como ejemplo, la corresponsabilidad entre maestros y padres de familia en la

compra de material, es decir, se turnaban para buscar precios, así como en la toma de decisiones tanto en las reuniones de consejo escolar como en las reuniones de la APF.

En un estudio cuantitativo realizado en el estado de Sonora, Urías et al. (2009) se propusieron identificar los tipos de participación de los padres de familia (entre 30 a 50 años) en la educación de sus hijos en dos escuelas de nivel medio básico, con la finalidad de elevar la calidad de la educación e incrementar los niveles de participación de los padres.

El esquema teórico se fundamentó en la propuesta de Epstein y Steven, la cual explora dimensiones como la crianza, la comunicación, el servicio comunitario, la toma de decisiones, la participación y la colaboración. El diseño metodológico fue de tipo descriptivo-correlacional, y como instrumento se utilizó un cuestionario con 70 reactivos divididos en dos secciones, una de identificación personal y otra que exploró las seis dimensiones de participación propuestas por Epstein. La muestra fue seleccionada por medio de un muestreo no probabilístico accidental, el instrumento fue calificado por medio de comparación del porcentaje total, y el mínimo de cada participación, lo cual permitió establecer los niveles de participación con base en los puntajes máximos y mínimos de cada tipo de participación.

Urías et al. (2009) revelaron que la edad promedio de los sujetos participantes fue de 39 años, con predominio de las madres, quienes, en su mayoría, se dedicaban al hogar. 88% de los encuestados respondió que tenía cierto nivel de participación en la escuela, en cambio, la comunicación y el trabajo voluntario presentó bajos niveles porcentuales. Igualmente, se encontró que los padres no suelen participar en las actividades benéficas para la escuela, ni en aquellas que van en apoyo directo a la educación de sus hijos, tampoco muestran interés en participar en asociaciones de padres; pero, por otra parte, se evidenció que hay motivación por recurrir a una preparación para la crianza, y presentaban interés en el apoyo de las tareas, y de proveer lo necesario para el aprendizaje.

Por su parte, Valdés et al. (2009) desarrollaron un estudio de corte cuantitativo de alcance descriptivo en una primaria de Yucatán; dicho estudio tuvo como objetivo principal referir el grado de participación de madres y padres en relación con las actividades escolares de sus hijos, con la finalidad de revisar las implicaciones sobre la participación familiar en el proceso educativo. Los sujetos estudiados fueron padres de familia de una primaria pública del municipio de Mérida. La perspectiva teórica fue trabajada desde tres dimensiones: comunicación con la escuela, comunicación con el hijo y conocimiento de la escuela, con apoyo del desarrollo teórico de Epstein y Clark, quienes proponen la relevancia de la promoción de los aprendizajes y la participación paterna. Se diseñó y elaboró una escala tipo likert con 36 ítems para evaluar la

intervención en el proceso del aprendizaje y el aprendizaje en el hogar de los padres y madres de familia.

En los resultados, Valdés et al. destacan que 98% de los niños contaba con ambos padres vivos, las edades de las madres oscilaban entre los 24 y los 52 años, y la de los padres de los 27 a los 59 años. Por otra parte, 27% de las madres reportó estudios de nivel secundaria; menor al reportado por los padres (31%). Cabe resaltar que 40% de las madres dedicaba su tiempo a labores de hogar y 74% de los padres ejercía el oficio de obrero. En cuestiones de participación con la institución educativa, 45% de los padres y madres de familia señaló una baja comunicación con la escuela. A su vez se encontró que 44% de los padres tenía un alto nivel de comunicación con los hijos, pero en comparación, 47% de los censados presentó un bajo nivel de conocimiento de la escuela. Es preciso subrayar que el estudio detectó que las madres de familia presentaron puntajes bajos en relación con la participación de las actividades escolares, pero reportaron un alto nivel de comunicación con los hijos en aspectos de tipo escolar.

Desde otra perspectiva, Huerta (2010) realizó un estudio en escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos, con el objetivo de conocer la participación de los padres. Las escuelas fueron elegidas conforme a los puntajes obtenidos en las asignaturas de español a partir de las pruebas de logro educativo del INEE. El marco teórico fue propuesto desde un enfoque de la eficacia escolar y de la mejora de la escuela. El trabajo se desarrolló en 20 escuelas secundarias de tres tipos de servicio: generales, técnicas y telesecundarias. Ya que fue un estudio de corte mixto utilizaron entrevistas individuales, grupos de enfoque, cuestionarios y diarios de campo, los cuales brindaron información sobre la vida escolar. Las personas participantes fueron padres de familia, equipo directivo y alumnos.

Los datos de la investigación fueron categorizados de acuerdo con los tres tipos de escuelas: resultados altos, resultados esperados y resultados bajos. Huerta (2010) identificó que dentro de las escuelas que presentaron resultados altos, los canales de comunicación eran por medio de citatorios, recados enviados a través de los alumnos, uso de carteles dentro de la escuela, así como visitas a los hogares, sobre todo, de aquellos alumnos que se encontraban reprobando o con riesgo de desertar. A su vez, destacó que la participación de los padres de familia, en este tipo de escuelas, era importante ya que eran agentes relevantes dentro de la institución. Conviene resaltar que una de ellas se ubicaba en una zona rural. Entre las estrategias que se aplicaban en escuelas -siete de ellas- con resultados altos estaba la impartición de talleres formativos para los padres de familia.

En las escuelas con resultados bajos, Huerta encontró que los padres tenían escasa comunicación con el profesorado, en una de ellas implementaron las visitas de padres de familia

en un día normal de escuela, y en cinco escuelas se realizaba la impartición de talleres y pláticas para la formación de padres de familia. La recomendación del estudio fue fijar mayor atención en la preparación de los padres de familia de las escuelas que presentaron resultados bajos.

Sánchez et al. (2010) desarrollaron un trabajo de corte cuantitativo de tipo transeccional descriptivo, cuya finalidad fue caracterizar la participación parental en nivel primaria, para evaluar los efectos de la misma participación, así como la revisión de variables propias de los padres y de los estudiantes. Para ello, desarrollaron un cuestionario que permitieran medir los niveles de participación social. La muestra fueron padres y madres de estudiantes de segundo a sexto grado de una primaria pública y otra privada; dichas escuelas se encontraban ubicadas en una ciudad del sureste mexicano. El cuestionario fue aplicado a 290 padres y madres; 154 de la escuela pública (64 padres y 90 madres), y 136 de la privada (59 padres y 77 madres).

Los resultados indicaron que predominaba una alta participación de los padres de familia, pero persistían dificultades que impedían mantener una buena relación con el personal de la escuela. La madre era quien mayor participación tenía, por lo que los autores señalaron que el género (femenino) se convierte como un factor determinante para la participación parental.

Otra variable estudiada fue la escolaridad de los padres que, de acuerdo con los autores, influye en gran medida en la participación; los padres que tenían un nivel medio superior o superior de estudios se destacaron por intervenir en actividades de fomento y desarrollo de tipo formativo y colaborativo de la escuela. En consecuencia, los alumnos con mejor aprovechamiento escolar eran hijos de padres con un nivel alto de participación y de estudios. También, los autores enfatizaron que, a mayor edad de los hijos, era menor el involucramiento de las familias, ya que consideran que la intervención dentro de la educación de sus hijos no era necesaria. La recomendación del autor fue establecer programas y acciones para incrementar la comunicación y la participación, así como fijar mayor atención en los padres de los estudiantes con menor nivel escolar con el fin de generar conciencia de la relevancia de su participación en las actividades escolares de sus hijos, para que tuvieran un desarrollo integral.

Por su parte, Valdés et al. (2013) desarrollaron un instrumento para medir la participación de los padres de familia de estudiantes de nivel primaria en México. El trabajo fue propuesto desde una perspectiva cuantitativa, la muestra fue de tipo no probabilística con una muestra de 384 padres de estudiantes de 18 primarias públicas de un estado del norte de México, la cual fue dividida en dos submuestras; una para la fase exploratoria y otra para la confirmatoria.

El modelo de medición fue integrado por dos constructos; la comunicación con la escuela y el apoyo del aprendizaje en casa. Se tomó como fundamento el modelo teórico de Epstein y

Sheldon (2008, como se citó en Valdés et al., 2013). Se obtuvieron respuestas de 115 padres con un rango de edad de 24 a 59 años. Los resultados indicaron que 40% de las familias era monoparental y el resto se catalogó como familia reconstituida. El modelo pretendía establecer un instrumento para medir la participación de los padres de nivel primaria. Los autores confirmaron que el instrumento era sustentable de manera empírica para ser empleado como uno de evaluación de forma confiable, por lo que señalaron que tenía validez del constructo. Concluyeron que el estudio fue una aproximación a la medición de la participación de los padres en la educación en México, pero que también era necesario continuar con estudios para mejorar y verificar cuestiones psicométricas con poblaciones de diversos contextos tanto culturales como socioeconómicos.

Otro estudio cuantitativo fue el realizado por Ortega et al. (2013) en el estado de Chihuahua. La investigación tuvo como objetivo conocer las opiniones de docentes, directivos y estudiantes sobre la participación de los padres de familia en el marco de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica. Los sujetos estudiados fueron los padres de familia de alumnos del nivel primaria en tres municipios de Chihuahua. La elección de los participantes fue de forma aleatoria, el diseño metodológico fue de corte cuantitativo con alcance descriptivo y recurrieron a una encuesta. Se valoró la estabilidad y fiabilidad de dicho instrumento por medio del coeficiente de correlación de r de Pearson para los ítems de opción múltiple, y *Alfa de Cronbach* para los ítems con escalas de valoración.

En la sección de resultados destacaron que 56% del recurso ingresado a la escuela era proporcionado por los padres de familia. Por su parte, 45% de los docentes destacó que se puede llegar a un acuerdo sobre las tareas con el padre de familia, mientras que 40% de los maestros aludió a que casi siempre se puede llegar a un acuerdo en materia de tareas, 71% de los encuestados mencionó que siempre los profesores tenían la apertura de hablar con el padre de familia en caso de que el hijo se encontrara en una situación reprobatoria y, finalmente, 63% señaló que el docente informó sobre lo que ocurre en la institución.

En relación con las revisiones de la política en materia de participación social, Alaníz (2013) realizó un trabajo de corte cualitativo de tipo descriptivo interpretativo que se propuso llevar a cabo un análisis del concepto de red política en tres niveles: meso, meso y micro, tomando como punto de referencia las redes de política involucrando a actores nacionales de diseño, subsectorial, intergubernamental y local. El objetivo se centró en reflejar cómo los diversos actores inciden en la definición de la agenda gubernamental en materia de participación social. La perspectiva teórica fue trabajada desde los conceptos de gobernanza y la definición de redes de Marsh y

Rhodes; centrando la concepción de un grupo o complejo como organizaciones conectadas entre sí por dependencias de recursos, ya que son un componente que explica el cambio en las políticas públicas. La noción propone una explicación sobre la complejidad de los procesos de gobierno.

Para la revisión del nivel micro, se tomó como base una muestra aleatoria de diez escuelas públicas de educación primaria ubicadas en zonas urbanas en tres entidades federativas: el Distrito Federal (ahora Ciudad de México), Querétaro y Zacatecas, el criterio de elección se basó en los resultados de 2007 a 2009 de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE).

Los resultados mostraron que los espacios para la participación social -escuela e instituciones- se encuentran burocratizados, y solo se utilizan para manejos estadísticos de cumplimiento numérico, no hay descripciones de tipo cualitativo sobre los órganos de participación social y su funcionamiento. De igual manera, se observó una transferencia de la responsabilidad del Estado sobre la calidad de sus escuelas públicas a maestros y padres de familia, sin que el gobierno asuma su responsabilidad.

James y Guzmán (2015) analizaron las discrepancias y separación entre escuela y padres de familia en torno a los procesos de participación social. El estudio centró su objeto en la reticencia de la participación de los padres de familia, así como la revisión e involucramiento de otros actores: directores, maestros y alumnos. El estudio fue realizado en diversos estados de la República mexicana: Aguascalientes, Chiapas, Coahuila, Colima, Jalisco, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Tabasco, Yucatán y Zacatecas. La perspectiva teórica fue centrada desde una revisión de la normativa y guías para la participación. La perspectiva teórica se trabajó bajo las propuestas de J. C. Scott y Paulo Freire, las cuales se sustentan a partir de la reticencia, concepto que explica el silencio como herramienta o estrategia de escape que encuentran las personas de pocos ingresos económicos ante situaciones de opresión.

Los resultados revelan el poco conocimiento de los padres de familia sobre los CEPS, ya que solo dos tenían conocimiento sobre la Asociación de Padres de Familia (APF). Por otra parte, los padres mencionaron ser invitados a actividades de entrega de desayunos escolares y de limpieza escolar. Resaltaron un abuso de autoridad y de aplicación reglamentaria por parte de maestros y directivos, a su vez que indicaron evasión por parte de los docentes para el impulso de la participación en los CEPS. Los padres describieron que la comunicación con los maestros se limita a cuestiones de tipo económico, asistencia a festivales, problemas de disciplina de los hijos y entrega de calificaciones. Algunas madres señalaron ser jefas de familia y trabajadoras ya que el padre de familia había emigrado para encontrar mejores oportunidades económicas.

Es importante destacar que los padres de familia que fueron entrevistados expresaron sentir miedo de señalar inconformidades hacia los maestros por posibles represalias a los hijos. Por parte del profesorado y directivos se presentaron simulaciones sobre la participación de los padres de familia, las instituciones pretenden simular la participación social, de forma similar los maestros demostraron preocupación por la sobrecarga de tareas en materia de participación social.

Estrada y Sánchez (2016) realizaron una investigación cuyo objetivo fue conocer la manera en cómo los Consejos Escolares de Educación Básica implementaron la política de participación social. Para ello desarrollaron un análisis sobre los sentidos y representaciones de la autoridad municipal, directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, en relación con la política de participación social dentro de la comunidad escolar de cada consejo escolar. Dicha investigación fue trabajada desde una perspectiva cualitativa tomando como objeto de estudio los consejos escolares de educación básica del estado de Sonora eligiendo a tres municipios: Hermosillo, Obregón y Nogales.

La propuesta de método fue trabajada bajo los preceptos de estudio de caso específico y realizaron entrevistas a los miembros de la comunidad. Para la elaboración del análisis se emplearon dos instrumentos: uno, centrado en la elaboración de frases y dos, la asociación libre de palabras por parte de los participantes. Entre los resultados relevantes se encontraron las representaciones sociales de los participantes desde una perspectiva de colaboración, y la representación social de educación remitió a un proceso de aprendizaje y enseñanza. Se encontró como perspectiva central de los entrevistados que el trabajo en los consejos escolares era considerado como una instancia de apoyo formal, de organización, administración y gestión.

Además, se definió a la participación como un espacio para la participación de los actores educativos. Para los entrevistados el consejo estatal representaba un espacio de gestión formal, en el que tanto acciones como trámites no tenían mucha relación con los sujetos educativos. Los autores concluyeron que prevaleció un desencuentro entre la representación social de participación y educación; las decisiones siguen siendo centradas en pocos agentes educativos y no en toda la comunidad educativa.

De forma similar, Perales y Escobedo (2016) dirigieron una investigación, cuyo propósito principal fue conocer la manera en cómo se involucraba la comunidad escolar, la directora, los docentes, los padres de familia y otros actores del CEPS. Los sujetos estudiados fueron directivos, docentes, padres de familia de una primaria pública de una ciudad de Torreón, Coahuila en México. El estudio se realizó bajo la perspectiva cualitativa de tipo descriptiva, y se utilizaron

técnicas etnográficas como la observación participante y entrevistas. También recurrieron al uso de cuestionarios y a la revisión de documentos del archivo escolar. El análisis de la información obtenida se llevó a cabo mediante las matrices descriptivas propuestas por Coffey y Atkinson (2003, como se citó en Perales y Escobedo, 2016), con la finalidad de reconstruir las acciones significativas de los participantes en relación con su involucramiento en el consejo escolar. Lo anterior tomó como referencia cuestiones de la vida cotidiana escolar, la constitución del CEPS, la relación entre CEPS y APF, por mencionar algunas cuestiones.

Los resultados mostraron las dificultades para la conformación de la mesa directiva y la poca participación por parte de los padres de familia. Se señaló la persistencia de incentivación hacia los nuevos miembros del consejo de participación. Los docentes insistían a los padres la relevancia que fueran parte del consejo, ya que tendrían la oportunidad de realizar propuestas, organizar, decidir, y además podrían recibir un acompañamiento durante los procesos de participación por parte de los docentes. Por su parte, los padres de familia mencionaron contar con poco tiempo para integrarse y participar dentro de la APF y de los CPE, ya que tenían que cumplir con actividades de tipo laboral. Otra característica mencionada por los padres de familia fue que a la APF le eran asignadas tareas como la elaboración de planes anuales de trabajo de los consejos escolares, la cual no era obligación de la APF.

Cabe señalar que se detectó la participación de cinco padres de familia que cumplían con doble función tanto en la APF como en la CPE. Entre los hallazgos, se evidenciaron discrepancias entre los padres de familia y los docentes; los primeros atribuyeron a los profesores de ser irresponsables sobre las actitudes de los hijos y los maestros, los segundos, señalaron a los padres por no prestar atención a sus hijos en sus hogares. Es importante señalar que en el sistema educativo estatal del estado de Coahuila funciona una línea telefónica (EDUCATEL) con el fin de atender problemas escolares de la comunidad escolar.

En el caso de las perspectivas docentes en materia de participación social, Valdés y Sánchez (2016) realizaron un estudio cualitativo con el objetivo de comprender las creencias de los docentes sobre las dificultades que obstaculizan la participación de padres de familia de dos escuelas primarias públicas con bajo nivel socioeconómico, ubicadas en el noreste de México. Utilizaron entrevistas a profundidad con tres preguntas que guiaron el estudio. El marco teórico se trabajó desde un modelo cultural que sostiene el necesario compromiso de los individuos para que mediante sus interacciones resuelvan contradicciones y formulen ideas con respecto a las causas que favorecen o dificultan sus actividades conjuntas con los demás individuos.

Los docentes consideraron que la participación social de los padres resulta ser benéfica para los estudiantes; esto permite la construcción de valores, actitudes y hábitos para contribuir una mejor integración social y escolar. También señalaron que, a mayor participación parental, es mayor el compromiso de los estudiantes en la escuela; se genera un valor en el proceso del aprendizaje. Por consiguiente, consideran que las familias deben apoyar a todas las necesidades y tareas de los alumnos, sobre todo relacionadas con el aprendizaje.

Por su parte, Solís y Aguiar (2017), en una investigación de corte cuantitativo, indagaron el involucramiento de la familia con hijos en secundaria y su impacto en el rendimiento académico de los alumnos. Participaron 707 padres de familia de 18 escuelas tanto públicas como privadas del estado de Yucatán. Al igual que en otros estudios reseñados, el modelo teórico utilizado fue el de Epstein (1995), de quien retoman seis categorías para el trabajo entre la escuela y la comunidad: ejercer como padres, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaborar con la comunidad.

La propuesta metodológica fue de tipo cuantitativo transversal y descriptivo. De los 707 padres y madres de familia encuestados, 593 (83.9%) correspondían a escuelas públicas, mientras que 114 (16.1%) fueron de escuelas secundarias privadas. A su vez, las participantes representaron los tres grados de nivel secundaria: 257 padres cuyos hijos se encontraban en primero de secundaria, 212 en segundo grado y 238 en tercero. El instrumento se dividió en 10 secciones a partir de la propuesta de Epstein y Clark, sobre las asociaciones entre escuela y familia.

Los resultados fueron que las madres de familia tienen una participación significativa, ya que 76% (537) entregó la encuesta, mientras que la participación de los padres fue menor, solo 14% (99) la respondió. De igual forma se encontró una participación por parte de otros miembros de la familia, como los abuelos. Hay que mencionar que la encuesta fue enviada a los padres de familia por medio de los hijos. Los datos indicaron diferencias en el involucramiento de las familias, dependiendo de la escuela a la que acuden los hijos (pública o privada), grado académico, género, así como el nivel de estudios de los padres para el desarrollo de tareas académicas. También encontraron una mayor resistencia por parte de los hijos a la intervención de sus padres en la vida académica. Los alumnos de tercer grado presentan menores porcentajes de participación académica. Igualmente, la comunicación entre la escuela y la familia es unidireccional y sirve para informar sobre los problemas de conducta o académica de los estudiantes. Se debe agregar que los alumnos con mayor aprovechamiento escolar son hijos de padres con involucramiento en la escuela.

1.6.2 Acciones en zonas rural e indígena

En esta sección se analizan cinco trabajos que abordan la participación social con contextos rural e indígena; todos ellos llevados a cabo en México. Valdés y Urías (2010) describieron las creencias de padres y madres de familia con respecto a la participación en la educación de sus hijos en un estudio realizado con familias de una primaria pública rural del sur de Sonora. Las familias estaban catalogadas en un nivel socioeconómico bajo, los padres de familia contaban con solo escolaridad primaria y laboraban en la agricultura. Dicha investigación se abordó desde la perspectiva cualitativa, empleando el método de casos y, como principal técnica de recolección de datos, la entrevista a profundidad. La elección de la escuela fue con base en el criterio de rendimiento académico, ya que consideró los resultados de la prueba ENLACE. Se eligieron a 12 padres y a 12 madres de familia, como eje principal se tomaron las ideas y creencias de las familias en relación con su participación, y cómo influyen estas sobre sus prácticas educativas.

Los resultados de Valdés y Urías (2010) subrayan la importancia que le conceden los padres a que sus hijos tengan buenos hábitos para estudiar, ya que contribuyen a mejorar su aprendizaje y su concentración. En relación con los docentes, los padres señalaron que los maestros tenían un papel importante en el proceso de aprendizaje de sus hijos, debido a que son responsables de su formación. Por otro lado, sobre la relación familia-hijos, los padres de familia mencionaron la importancia del tiempo de calidad que debe dedicarse a los hijos, crear hábitos de comunicación y lazos de confianza con ellos.

Por su parte, las madres de familia destacaron la importancia de entablar una buena comunicación con el maestro y con el hijo, además de estar en constante diálogo con el docente para conocer la convivencia del hijo en el aula. Del mismo modo, según los autores, algunas madres señalaron realizar acciones como la revisión de mochilas, todo con la finalidad de que lleven de manera completa los materiales escolares. Otras madres expresaron no apoyar a los hijos con la realización de tareas, ya que no contaban con estudios o poseían pocos conocimientos académicos; ejemplo de ello fue que, en su mayoría, no comprendían las tareas y, en consecuencia, se sentían imposibilitadas para apoyar a sus hijos.

Valdés y Urías (2010) también asentaron la dificultad que enfrentan las familias para apoyar de manera económica a sus hijos, en ocasiones para poder solventar las necesidades básicas de los hijos o comprar los útiles escolares, incluso reportaron que tenían problemas para proveerles alimentación. En ese sentido, los padres sugirieron que la escuela podría apoyar en mayor medida a sus hijos, ajustándose a las necesidades de los niños, dependiendo del nivel socioeconómico de cada estudiante.

Otro estudio, realizado por Azaola (2010), se propuso analizar la importancia del significado de la participación social en la escolarización entre pobladores de una comunidad de Pátzcuaro, Michoacán en México. El autor centró su atención en cómo las familias de escasos recursos intervienen en su educación de manera formal e informal. El trabajo utilizó el método etnográfico, lo realizó en un periodo de tres meses con visitas periódicas, y participaron 22 familias de una escuela del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). La comunidad no contaba con electricidad, ni servicios de salud.

De acuerdo con Azaola, algunos docentes señalaron que la comunidad *Las Torres* es una comunidad que trabaja de forma unida, colabora en su trabajo como instructores y apoyan a la actividad escolar. Como resultado de ello, algunos pobladores solicitaron y lograron instalar la escuela, algunos de los padres supervisaban la asistencia de los instructores a la comunidad, pero no tenían participación en la Asociación Promotora de la Educación del CONAFE.

Entre sus resultados, los autores afirmaron que los habitantes de la comunidad mostraron tener interés en recibir educación, ya que de este modo podrían superarse y ganarse la vida. En contraste, los niños expresaron que no desean asistir a clases debido a la falta de dinero y recursos de sus familias. Con respecto a las opiniones de los padres de familia, persiste una idea de no tener guía ni consejo con relación a las formas de comunicación, crianza y educación con los hijos.

Sobre la relación familia-docentes, algunas madres de familia buscaban entablar y forjar una relación con los maestros, asistían con regularidad a las reuniones escolares, además de que apoyaban en la organización de eventos. Había madres de familia que brindaban apoyo a sus hijos para continuar con sus estudios, les proponían realizar una carrera técnica o prepararse en un oficio. En el caso particular de las hijas, los padres de familia insistían en que se prepararan de forma académica y no dependieran de manera económica de sus futuros maridos; las familias deseaban que los hijos no se dedicaran al mismo trabajo arduo que ellos desempeñaban. En contra parte, hubo padres de familia que ya no apoyaban a sus hijos después de concluir la educación básica, ya que los adolescentes presentaban un interés por emigrar de su lugar de origen.

La autora concluyó señalando la importancia de incluir los conocimientos locales de la comunidad, por ejemplo, la agricultura, esto con el fin de que los padres tuvieran una mayor intervención en las actividades educativas y, con ello, impedir la migración de sus hijos hacia otras ciudades. Asimismo, propuso invitar a las familias a compartir sus saberes, conocimientos, habilidades con el fin de enriquecer la experiencia de sus hijos.

Bastiani y Bermúdez-Urbina (2015) llevaron a cabo un estudio desde el paradigma interpretativo hermenéutico de corte cuali-cuantitativo con el objetivo de abordar los tipos de

participación de familias choles en los procesos escolares, además de recoger sus opiniones respecto al modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Los participantes fueron maestros, supervisores escolares, autoridades de los distintos comités comunitarios y académicos que habían laborado en la región, padres de familia y ancianos de la comunidad. La perspectiva teórica se sustentó con tres modelos sobre participación: el de Martiniello, el de Flamey y el de Epstein.

La recolección de información se realizó mediante un cuestionario aplicado a 29 padres de familia, también se empleó la observación directa para los registros de la actividad escolar, así como el uso de entrevistas semiestructuradas. Los autores destacaron en sus resultados una alta participación del padre de familia, sobre todo en materia de mejoras a las escuelas. También encontraron un fuerte compromiso con la actividad escolar, y señalan que los padres son generadores de procesos escolares de apropiación escolar, pero, por el contrario, hay una escasa orientación del proceso de aprendizaje hacia los padres, tal vez debido a que una gran parte trabajaba en actividades agrícolas, y ello les dificultaba mediar en el quehacer escolar de sus hijos debido a su jornada laboral. Además, Bastiani y Bermúdez-Urbina (2015) resaltaron la importancia que los padres le otorgan a que sus hijos aprendan el español, y su opinión positiva hacia la Educación Intercultural Bilingüe, ya que expresan que dicho modelo apoya el reforzamiento del aprendizaje del español y a ser mejores alumnos.

Martínez y Cruz (2018) plantearon identificar las distintas formas de organización de los padres de familia y maestros en la región V Altos Tsotsil Tseltal del estado de Chiapas, contrastándolo con la propuesta del poder federal en materia de participación social. La investigación se planteó bajo el paradigma interpretativo con la finalidad de interpretar y comprender las dinámicas sociales y culturales sobre el funcionamiento de los Consejos Escolares de Participación Social. Se propuso el uso de instrumentos de recolección como la observación, la entrevista a profundidad y la revisión documental.

Para la propuesta teórica se retomaron los lineamientos del marco normativo, la institucionalización de la participación social y la Ley General de Educación. El proyecto presenta una descripción sobre el concepto de participación social, una detallada revisión documental sobre la intervención de la participación social en la educación y su institucionalización, así como la organización de los CPS en México, y su papel de desarrollo en la región V Altos Tsotsil Tseltal.

1.6.3 Desafíos durante el cierre de escuelas por contingencia sanitaria

A raíz del cierre de las escuelas como medida preventiva por la contingencia sanitaria provocada por la COVID-19, surgieron estudios para indagar lo que estaba sucediendo a partir de la estrategia de la educación a distancia. Algunos de ellos se enfocaron a las dificultades que sobrellevaron las familias durante el confinamiento y la educación a distancia, así como el papel que desempeñaron en la educación de sus hijos. Los artículos que se reseñan suman diez.

En Hong Kong, Hung Lau y Lee (2021) recopilaron las opiniones de los padres y madres de familia acerca de la experiencia de las clases en casa, así como el apoyo que los padres brindaron a sus hijos. La información fue obtenida durante un periodo de tres semanas en el mes de febrero del 2020. La información se obtuvo mediante la aplicación de una encuesta en línea a familias con hijos inscritos en preescolar y primaria; la mayoría de los participantes de este estudio fueron madres de familia (93%).

Los resultados indican las dificultades enfrentadas por el alumnado en el proceso de aprendizaje desde casa, como la falta de interés y concentración (73.9% preescolar y 70.7% en primaria). En relación con los padres se reportó la falta de paciencia para explicar las tareas, la falta de comprensión de las instrucciones que les daban los docentes, y el tiempo limitado para colaborar con las tareas de los hijos. Las madres enfatizaron que hubiera sido preferible que los maestros hubieran diseñado actividades específicas y materiales que facilitaran las clases en casa. De forma particular tres actividades fueron las que señalaron: la enseñanza sincrónica con grupos pequeños (55.9% en preescolar y 65.3% en primaria), la elaboración de materiales didácticos y videos elaborados por los docentes (79.2% preescolar y 79.1% primaria), así como la entrega de recursos de aprendizaje de otras plataformas (46.9% preescolar y 37.0% primaria). Así mismo, las madres externaron motivos de insatisfacción durante el periodo de aprendizaje en casa; uno de ellos fue falta de apoyo por parte de la escuela (preescolar 64.5%; primaria 70.1%). Otra fue la poca comunicación entre la escuela y la familia durante el cierre de escuelas (preescolar 38.4% y primaria 47.9%).

Por su parte, Annessi y Acosta (2021) desarrollaron un estudio en la zona rural de Maipú, Argentina. El objetivo de dicho trabajo fue recopilar las propuestas de enseñanza y de medios de comunicación que fueron implementados para dar continuidad al aprendizaje en educación primaria por el aislamiento social. El estudio se realizó bajo una perspectiva cualitativa, se desarrollaron seis entrevistas a seis docentes de primaria, quienes cumplían con una doble función: docentes y directivos. Las entrevistas las hicieron por llamadas de voz y mediante *WhatsApp*. El guion de entrevista se conformó por 11 preguntas. Las preguntas iban dirigidas a

conocer cómo se habían adaptaron a la situación de emergencia, cómo planearon la entrega de los módulos de continuidad pedagógica, qué materiales fueron proporcionados por las autoridades de provincia, municipales y nacionales, los canales de comunicación que se utilizaron con las familias, y de qué manera recibieron las adecuaciones tanto alumnos como familias.

Los autores reportaron que los docentes proporcionaron materiales y contenidos de emergencia para dar continuidad a las clases durante el periodo de aislamiento; al igual que en otras zonas, se pensaba que el cierre de escuelas sería breve. Los contenidos temáticos fueron elaborados por los docentes y por las instituciones educativas tanto a nivel provincial, como nacional. En esta labor conviene enfatizar que la relación entre las familias y los docentes fue colaborativa, ya que en la zona donde se trabajaba había una dinámica establecida entre escuela-familia, por ejemplo, se entregaban desayunos a los estudiantes, y el voluntariado de las familias era un elemento fuerte para la gestión de las actividades dentro de las primarias de Maipú.

Annessi y Acosta (2021) señalaron que las entregas de tareas anterior a la contingencia eran proporcionadas a los alumnos. Al llegar el aislamiento social, dichas tareas fueron entregadas a madres y padres de familia. Cada quince días se organizaban citas de intercambio; las familias entregaban las tareas elaboradas por los hijos y los docentes entregaban las tareas con correcciones y las nuevas, además de la entrega de despensas. Los docentes atendían dudas mediante *WhatsApp* y llamadas telefónicas, y otorgaron reconocimiento hacia la participación de los padres y madres. Una de las docentes enfatizó que la responsabilidad de la enseñanza no era obligación de las familias. Fue evidente la valoración positiva al compromiso de las familias con el objeto de apoyar a sus hijos en sus actividades, paralelamente, la participación de padres y madres se gestionó con actividades de voluntariado dentro de la escuela, como ventilación y limpieza de la escuela.

Los autores concluyen anotando que el cierre de escuelas produjo una educación de tipo horizontal, entre docente-familia-alumno, los puentes de comunicación entre familias y docentes fue favorable, los profesores realizaron su labor de manera flexible y colaborativa con los padres. Por otra parte, el desarrollo de materiales didácticos como videos y adecuación de actividades de acuerdo con el acceso a dispositivos móviles por familia fue un factor que facilitó la educación durante el cierre de escuelas.

Santos et al. (2020) analizaron las percepciones de 53 docentes en un distrito de Lima, Perú, en relación con la educación a distancia durante el periodo de confinamiento. El estudio fue cuantitativo de tipo descriptivo transversal; para el levantamiento de la información se aplicó un cuestionario con 36 ítems. Indagaron cuestiones relativas a la autonomía y la autorregulación; el

primero caracterizado por la capacidad del estudiante para gestionar el tiempo, ritmo y forma de aprendizaje acorde con las posibilidades del alumno. La autorregulación propuesta como la regulación del alumno enfocado en actividades emprendidas hacia su propio proceso de aprendizaje.

Para los autores, la educación a distancia durante esta periodo se puede caracterizar por ser una educación forzosa, de forma improvisada obligando a todos los niveles educativos adecuarse a dicha modalidad, esto es, no fue producto de una planificación adecuada. Entre los problemas que identificaron están la accesibilidad a las plataformas digitales, la adaptación de materiales de aprendizaje, la respuesta ante la colaboración de las familias para dar cobertura al proceso de aprendizaje en casa, así como el alcance de la efectividad de la virtualidad como medio de aprendizaje.

Otros resultados señalaron que la mayoría de los encuestados fueron docentes de sexo femenino (84.9%), trabajaban en el nivel educativo de primaria (52.8%), con una experiencia entre los 6 a los 10 años en la docencia. Algunos de los docentes mencionaron que dominan mejor la modalidad presencial (67.9%), no obstante, otros añadieron tener un dominio medio en la formación a distancia (77.4%). Otros docentes expresaron que no emplearon ningún tipo de plataforma para la comunicación con los alumnos (67.9%), conviene especificar que la red social más utilizada fue *WhatsApp* (94.3%).

Similarmente, los docentes enfatizaron que algunas de las dificultades durante el proceso de escuela en casa, fue la carencia en la formación de competencias de tipo digital (32.1%). De igual modo, señalaron la falta de apoyo por parte de las familias (32.1%). Los autores concluyeron la gran carencia de formación docente en materia digital, esto no se visualizaba como una necesidad primordial antes de la llegada del confinamiento, por ello varios docentes han presentado limitaciones, además de inconformidad ante las reformas realizadas que apoyen la formación digital. El punto anterior captura la similitud con nuestro país, ya que los autores afirmaron que el uso de *WhatsApp* fue el de mayor frecuencia, esto permitió tener una comunicación más directa y fluida con alumnos y familias, sobre todo con aquellos hogares que tienen acceso limitado a internet, por lo que esta red se volvió en la red de comunicación inmediata y predilecta de los docentes.

En España, Jiménez y Martín-Sánchez (2020) desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue proporcionar una mirada internacional ante el cierre de escuelas, así como las consecuencias que tuvo dicho cierre. Se revisó el caso de 23 países ubicados en 4 continentes. La metodología empleada para este estudio fue de corte cualitativo y exploratorio, se revisaron las percepciones

de informantes claves en algunos países sobre los efectos del cierre. Los participantes se eligieron de acuerdo con la formación académica, el contacto directo con los efectos del cierre, así como la facilidad de conectarse vía internet; al final los participantes se dividieron en 14 mujeres y 9 hombres, la mayoría docentes.

Los resultados indicaron que, en la mayoría de los casos el cierre de escuelas fue indefinido; 74% de los entrevistados especificó que ante el cierre el calendario escolar se reconfiguró, por lo que estuvo sujeto a cambios como la prolongación del ciclo escolar, así como la suspensión de vacaciones. En el nivel superior otros entrevistados señalaron el posible aplazamiento de los exámenes de nuevo ingreso a la universidad.

En cuanto al cierre de escuelas, 63% respondió que la decisión fue tomada desde el orden gubernamental de tipo de federal acorde con lo notificado por parte de las autoridades de sanidad. En materia de adaptación curricular, 70% indicó una reconfiguración y adaptación de la didáctica durante las clases a distancia. En suma, los entrevistados (45%) externaron que hubo ausencias para tener acceso a internet y medios digitales, así como equipos de cómputo.

Finalmente, Llenera y Sánchez (2020) publicaron algunas experiencias sobre las adecuaciones de la educación en la virtualidad en zonas rurales de Perú, de esta forma se revisó el caso particular de una comunidad, señalando las brechas socioeducativas. El programa implementado en Perú llevó por nombre “Aprendo en casa”; de forma similar que en México se optó el uso de televisión, radios y medios virtuales para la puesta en marcha de programa.

En la delegación de Coyoacán en la CDMX, Ríos (2021) estudió los desafíos y prácticas enfrentadas por los docentes de educación básica, a partir del momento de la aplicación del programa *Aprende en Casa II*. La perspectiva que se trabajó fue cualitativa, se realizaron diez entrevistas semiestructuradas. El guion se conformó por 22 preguntas a partir de tres ejes: los retos que enfrentaron los docentes, situar la práctica docente y las complejidades que desarrollaron aquellos docentes que eran padres y madres de familia.

Los hallazgos reportados fueron que los docentes elaboraron sus propios recursos y materiales didácticos con el objeto de que las clases adquirieran mayor interacción (videos en *Youtube*, fichas, entre otros recursos). Por otro lado, los docentes cuestionaron la efectividad del programa *Aprende en Casa II*, ya que argumentaron que era necesario modificar elementos como el horario, mejorar el lenguaje empleado por los docentes que aparecen en los programas televisivos, pues no era acorde al grado educativo de los estudiantes. Los profesores reconocieron el esfuerzo de la SEP por la continuidad al aprendizaje durante el periodo de contingencia; no

obstante, expresaron la preocupación por los alumnos, debido a que *Aprende en Casa* fue una medida emergente e improvisada que no tiene la misma incidencia que la educación presencial.

Otro aspecto identificado fue la importancia de brindar capacitación a las familias para el desarrollo del programa a distancia. En la experiencia de otros docentes, algunos padres limitaron su participación y solo juzgaron el trabajo docente, otros mencionaron que la elaboración de tareas era realizada por las mismas familias, y para algunos más hubo desinterés y poco involucramiento de padres que afectó el desarrollo del programa. Los profesores opinaron que, durante este periodo reflexionaron sobre la complejidades y condiciones económicas dentro de los hogares, además de tener que equilibrar las labores domésticas y económicas, las familias también tuvieron que adecuarse al programa. Por su parte, las docentes que fungían como maestras y madres describieron que fue difícil sobrellevar el rol de profesor y madre; sin embargo, generaron mayor empatía con las familias de sus estudiantes. En suma, concluyeron que la desigualdad en el país, en materia económica, social y tecnológica dentro de cada familia mexicana afecta de diferente manera.

Reynoso et al. (2021) llevaron a cabo un estudio con la finalidad de conocer el grado de satisfacción del profesorado de educación básica, así como los factores asociados con los resultados obtenidos durante el periodo del aprendizaje en casa. El estudio fue de corte cuantitativo (diseño observacional de corte transversal con alcance explicativo) para lo cual se desarrolló un cuestionario con 17 reactivos aplicado a 1 844 docentes de los estados de Aguascalientes, Sonora y Tlaxcala. De los encuestados, 16.2% laboraba en preescolar, 72.1% en primaria y 11.7% en secundaria. Los participantes fueron de instituciones públicas (88.2%) y privadas (11.8%). Las dimensiones del análisis se dividieron en dispositivos y conectividad, apoyo familiar e institucional, preparación y capacitación.

Los análisis se desarrollaron por nivel educativo. El rango de respuestas propuesto fue de cuatro puntos; se segmentó la puntuación de los tres niveles (bajo 1 a 2.65), medio (2.66 a 3.65) y alto (3.66 a 5). Los tres niveles de educación manifestaron una puntuación media en relación con la satisfacción de los resultados escolares durante la fase de enseñanza remota. En el rubro de apoyo familiar e institucional prevalecieron diferencias significativas; en los tres niveles escolares presentaron puntuaciones dentro del nivel medio; sin embargo, en secundaria, se registraron niveles menores de involucramiento parental. Con relación al apoyo proporcionado por parte de instituciones educativas se registraron puntuaciones desiguales.

Otro dato significativo fue la elaboración de guías diseñadas por docentes de preescolar, materiales de trabajo tanto impresos como digitales, la habilitación de software o plataformas

tuvieron puntuaciones medias y el apoyo de dispositivos tecnológicos evidenció niveles bajos. La dimensión de preparación y capacitación los docentes registraron niveles altos en la capacitación por medio de tutoriales, así como la asesoría sobre el uso de la tecnología con profesionales por medio de talleres y cursos. Los autores subrayaron que se alcanzaron niveles altos referente a la disposición para colaborar con los estudiantes y padres de familia, así como la afinación y preparación de los ajustes necesarios para impartir clases durante el periodo de contingencia. En el rubro de capacitación y colaboración por parte de los directivos de las instituciones, así como el dominio que tuvieron con las herramientas de comunicación remota, los docentes dieron una puntuación media.

En la misma línea, Paredes y Navarrete (2021) realizaron un estudio con el propósito de recuperar y comprender las experiencias de docentes, madres y alumnos sobre su vivencia con la educación a distancia. El estudio se llevó a cabo bajo una perspectiva cualitativa, se recurrió a la indagación biográfica narrativa; los participantes fueron seleccionados a través de un muestro no probabilístico o bola de nieve. Las entrevistas se llevaron a cabo por medio de llamadas telefónicas y correo electrónico; se entrevistaron a nueve personas: dos estudiantes, docentes, directores y madres de familia. Todos ellos de diferentes estados de la República mexicana y con diversas ocupaciones.

Los resultados se organizaron en tres ejes temáticos: el avance desigual de la digitalización, la continuidad de la jornada escolar, así como la incertidumbre de los agentes educativos sobre la continuidad de clases. Los docentes optaron por asignar tareas a los estudiantes por varias semanas; con el paso del tiempo, tanto estudiantes y docentes desarrollaron habilidades para continuar con el trabajo, los docentes reconocieron que pudieron introducir nuevos saberes en sus prácticas cotidianas. Así mismo, expresaron que se impuso el uso de recursos tecnológicos, y que la desigualdad tecnológica impactó de diferente manera a sus alumnos. Adquirir servicios de internet, así como dispositivos celulares repercutieron en la economía familiar; por ello, optaron por entregar cuadernillos de trabajo. Hay que resaltar que las madres señalaron que les resultaba complicado para sus hijos el desarrollo y comprensión de tareas desde casa, se presentaron casos de familias con cinco hijos y con solo un dispositivo celular. Tanto docentes como alumnos expresaron que sintieron incertidumbre sobre continuar con el aprendizaje desde casa.

Finalmente, los directivos mostraron empatía tanto con docentes, estudiantes y familias; se disminuyeron las jornadas escolares, esto por la empatía que un directivo experimentó al vivir la experiencia tanto con hijos y nieta sobre las extenuantes jornadas escolares, es por ello por lo que

se tomó la decisión de reducir los horarios frente al computador, los autores concluyeron que cada familia enfrentó sus batallas para dar continuidad al aprendizaje desde casa.

En el caso de Mérida y Acuña (2020), su estudio fue para mostrar algunos de los obstáculos de las familias radicadas en el estado de Chiapas respecto al acceso a recursos tecnológicos. El estudio se desarrolló mediante la revisión y sistematización de los datos estadísticos de INEGI y la SEP del periodo 2015 a 2019. Se trabajó bajo un corte cuantitativo, a partir de este análisis fueron desarrolladas variables e indicadores divididos por niveles de desagregación estatal y municipal; a nivel estatal las variables fueron segmentadas en vivienda y educación, a nivel municipal se plantearon cuatro variables educación, vivienda, pobreza y etnicidad.

Como resultado se logró relacionar las condiciones socioeconómicas y educativas con las limitaciones de acceso a las vías emergentes para continuar las clases en casa. Los datos indicaron que 37.74% de la población chiapaneca se empleaba en el sector primario en actividades de ganadería y agricultura, 51.27% se encontraba ubicado en zonas rurales, y 27.99% de los habitantes de tres años en adelante eran hablantes de una lengua indígena (la tsotsil es la lengua representativa del estado). Los municipios del estado alcanzaban niveles de pobreza altos con porcentajes del 89.21% al 99.60%. En materia de rezago escolar del 33.27% al 55.91% del estudiantado registraba rezago en la culminación de la etapa básica (preescolar, primaria, secundaria). Otro dato fue la matrícula registrada por nivel educativo, de forma particular la del servicio indígena; el servicio indígena atendía al 30.64% del nivel preescolar y 31.31% se encontraba inscrito en nivel primaria.

En términos de disponibilidad de bienes como televisión, computadora, celular y radio, así como acceso a la conectividad a internet, los datos permitieron observar que de los 125 municipios, 84% no tiene el alcance para poder conectarse a una red. Finalmente, el acceso a radio y a la televisión registró porcentajes altos (59.61% y 76%, respectivamente), a pesar de ello la distribución de estos medios se concentraba en las poblaciones con menores índices de pobreza.

Por su parte, Navarrete et al. (2020) analizaron las potencialidades y limitaciones de la educación básica a distancia implementada por la SEP a causa de la contingencia sanitaria. La investigación fue de tipo cualitativo de corte documental, por lo que se realizó una revisión sobre distintos programas de sexenios anteriores en su esfuerzo por incorporar la tecnología, hay que agregar que se revisó la estrategia que se implementó durante el periodo del programa *Aprende en casa*. La pregunta de investigación fue ¿cuáles han sido las medidas que se tomaron para dar continuidad a la educación básica?, para ello, revisaron los medios de comunicación utilizados

para la puesta en marcha del programa, así como la revisión de las estrategias implementadas durante ese periodo.

De esta forma, se identificaron las estrategias más relevantes, a partir del comunicado emitido por la SEP, se anunció la elaboración de un portal web para todos los niveles de educación básica, todo con el objeto de dar continuidad y seguimiento pedagógico a la educación. De igual modo, se mencionó que el programa educativo contó con el reconocimiento de la UNESCO. Bajo la mirada de los autores, el primer formato de *Aprende en casa I* se encontró con un nivel demasiado básico; la organización se presentaba por secciones segmentadas por nivel educativo y grado de escolaridad. Para el mes de mayo, se adjuntaron dentro de la página un apartado de portafolio de evidencias para los alumnos.

Posteriormente, para el formato de *Aprende en casa II*, se añadieron recursos como la programación de televisión y radio educativa, el uso de aplicaciones, lecturas, vídeos, así como el uso de libros de texto gratuito en línea. Hay que enfatizar que un elemento que favoreció fue la elaboración de vídeos de creadores de contenido en la plataforma de *YouTube*, dichos contenidos no fueron desarrollados por las SEP, solo fueron retomados y se presentaron como materiales utilizables dentro del portal.

Por último, bajo el uso del portafolio de evidencias se realizaba la evaluación de los estudiantes; el portafolio constaba de la entrega de tareas y ejercicios solicitados por las vías de televisión y la página de *Aprende en casa*, los autores concluyeron que el portal oficial no proporcionó un modelo de evaluación o retroalimentación que permitiera a los estudiantes poner en evidencia los aprendizajes logrados, de igual modo afirmaron la carencia de un modelo interactivo donde por medio de “ensayo y error” se pusiera en práctica lo aprendido. Finalmente propusieron la necesidad de un modelo de tipo instruccional que permitiera la planificación de un sistema estructurado en cuestión de los materiales educativos, esto acorde a la necesidad de cada estudiante de esta forma se hubiese abonado a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, Llenera y Sánchez en 2020 refirieron algunas experiencias sobre las adecuaciones de la educación en la virtualidad en zonas rurales de Perú, de esta forma se revisó el caso particular de una comunidad. El programa implementado en Perú llevó por nombre “Aprendo en casa”, de forma similar que en México se optó el uso de televisión, radios y medios virtuales para la puesta en marcha de programa.

A diferencia del gobierno mexicano, el de Perú facilitó la adquisición de equipos tablet, así como la liberación de conexión a internet móvil destinado a las zonas rurales. Conviene añadir que, dentro del contexto de la comunidad de Perú, las radiodifusoras dispusieron el uso de su señal en las zonas más alejadas (asociaciones de índole religiosa participaron dentro de esta iniciativa). Si bien el gobierno peruano dispuso como interés inmediato que todas las zonas tuvieran acceso a la educación en diversas tipologías de medios de comunicación, este esfuerzo no fue suficiente dentro de la realidad de los contextos rurales. En la vida social interna de la comunidad rural se desarrollaron varios cambios a causa de la emergencia sanitaria, ya que las familias dieron prioridad a las actividades económicas.

A consecuencia del cierre de escuelas, los niños y adolescentes peruanos comenzaron por atender las actividades de siembra y crianza de animales, además de las labores domésticas, por lo que se pospuso la continuación de los estudios. Hay que enfatizar que el apoyo de las familias dentro de estas zonas no fue muy relevante, ya que desde su imaginario solo visualizaron continuar con los estudios bajo una modalidad presencial.

Llenera y Sánchez (2020) destacan otro rubro que afectó el desarrollo del programa *Aprendo en casa*: el desconocimiento de las herramientas tecnológicas por parte de los padres y madres de familia. Hay que enfatizar que a medida que transcurrían los grados escolares, era mayor el abandono escolar por parte del alumnado, 47.1% de los estudiantes ingresaba a la plataforma a través de otros medios y 52.9% se encontraba ausente, por lo que dejaron de recibir el servicio educativo. Aquellos que continuaron con sus estudios emplearon el uso de la radio dentro de la comunidad, el radio en la zona rural fue el equivalente al uso de *WhatsApp*, 66.7% la utilizó como su principal medio para acceder a la educación, no obstante, dicho medio presentaba interferencias en la señal, por lo que algunos niños debían escalar a las partes más altas de los cerros para lograr obtener la señal, o en su caso cuando se utilizaba dispositivo móvil. Finalmente, un hallazgo que resaltaron Llenera y Sánchez (2020) fue el apoyo brindado por los docentes, ya que los ellos tomaron proporcionaron apoyo socio afectivo a las familias por medio de llamadas telefónica y, de esta forma, evitar el abandono escolar.

1.6.4 Reflexión final sobre la revisión de antecedentes

A manera de cierre, se puede señalar lo siguiente. La revisión permitió ubicar temas que abordan los estudios como relación padre de familia y escuela; dinámica escolar y padres de familia; la participación de los padres de familia y su implicación en el mejoramiento del

aprendizaje; participación social en contextos indígenas o rurales; revisión de las políticas de participación social en el ámbito educativo; instrumentos para medir el nivel de participación social y, a últimas fechas, la participación social durante la contingencia de la COVID-19.

Entre los hallazgos más significativos que se reportan sobre la participación social sobresalen los siguientes: 1) hay menor participación por parte de padres en escuelas públicas; 2) En algunos estudios se ha encontrado que no son claras las estrategias de participación y seguimiento con las familias de escuelas públicas, pero en otros, docentes y directivos desarrollaron estrategias para poder involucrar a los padres; presentaron actitud proactiva para favorecer el involucramiento de las familias; 3) Los canales de comunicación que mejor funcionan dentro del plantel son las pláticas informales; 4) Se confirma la presencia y participación de las madres de familia en la educación de sus hijos; 5) Las madres de familia tienen una percepción positiva de la escuela; para ellas hay beneficios en el que sus hijos estudien; 6) En el caso de algunas familias migrantes su interés por la educación de sus hijos es mínimo (estudios en Europa); 7) Los docentes no confían en la capacidad de los padres de familia para participar, la participación es limitada en actividades de limpieza; 8) El docente influye en gran medida en la participación activa de las familias dentro del plantel; 9) Algunos estudios señalan que la colaboración de los padres de familia es un factor elemental para el éxito escolar, sin embargo la intervención puede disminuir con el incremento en el número de hijos, ya que de esta forma las condiciones socioeconómicas de cada familia comienzan a variar de familia a familia; 10) A pesar de las condiciones que se viven dentro de los contextos rurales, las madres de familia participaron de forma activa dentro de la escuela; 11) El factor económico es una limitante para el desarrollo de una participación social plena en la escuela; 12) Las madres representan un papel relevante en cuanto la educación de los hijos dentro y fuera del hogar; 13) Las familias han logrado identificar necesidades que debe atender la escuela para la mejora de su vínculo como comunidad escolar: es necesaria la comprensión, empatía y comprensión para cada niño todo dependiendo de cada necesidad y posibilidad de cada niño.

En el caso de los estudios realizados a propósito del cierre de las escuelas, se pueden destacar los siguientes hallazgos: 1) Las madres de familia adquirieron la responsabilidad de atender la escuela en casa, por lo que el rol de la madre de familia fue más presente que el del padre; 2) El estudiar desde casa ha modificado los niveles de concentración en los estudiantes, por lo que la dinámica de aprendizaje se ha modificado; 3) Las familias no se encontraban preparadas para enfrentar el reto de instruir a sus hijos desde casa con el fin de dar continuidad a las clases, por lo que la ausencia de la asesoría de los docentes fue notoria para desarrollar de manera favorable las clases en casa; 4) Las madres de familia se mostraron insatisfechas con el

proceder de la escuela durante la temporada de escuela en casa, se demostró experimentar abandono por parte de la instancia educativa así como problemas en la comunicación; 5) Las redes sociales de manera específica WhatsApp, fungió como mediador para la comunicación y continuación de las clases; los docentes optaron por esta vía de comunicación debido a la inmediatez , además que fue el medio que permitió establecer la comunicación con las familias que no tenían acceso a internet; 6) El programa aprende en casa no consideró la capacitación hacia las familias para el desarrollo del programa; las familias tuvieron que improvisar estrategias para dar acompañamiento a los hijos; 7) La falta de consideración y acompañamiento a las familias generó desinterés en algunos casos; 8) Las familias se enfrentaron de forma abrupta a la evidente brecha digital del país, si bien las familias con hijos numerosos contaban con un solo dispositivo celular, en la medida de sus posibilidades trataron de brindar acceso a la educación.

Capítulo 2. Marco Contextual

El presente capítulo se compone de cuatro apartados. El primero aborda la composición pluricultural de la población mexicana. Por ello, se ofrece información, de acuerdo con estadísticas oficiales, tanto a nivel nacional como del estado de Baja California. Enseguida, se presenta una descripción sobre los procesos de migración de los grupos indígenas, y se destacan algunas de las circunstancias que favorecieron la migración al estado, así como las cifras de los asentamientos de las comunidades indígenas en la entidad. En el tercero, se exponen las cifras sobre el servicio indígena tanto a nivel nacional como estatal. Finalmente, se realiza una revisión sobre el trayecto histórico de la participación social del padre de familia dentro del contexto escolar, así como de sus implicaciones. Para la descripción se retoman diferentes textos que se abordan las diferentes temáticas y documentos del marco normativo, ejemplo de ello es el Acuerdo propuesto por la SEP para el funcionamiento de los Consejos de Participación Social.

2.1 Los indígenas en México: caracterización y derechos

¿Cómo se puede caracterizar a la población indígena? La UNESCO (2018), en el marco del día internacional de la población indígena, la definió como heredera de una diversidad cultural y lingüística; además de señalar que toda población originaria cuenta con costumbres y tradiciones específicas. Conjuntamente, la identifica en función de la forma en cómo se relaciona con su territorio, su entorno, el interés por conservar su organización, su economía y su cultura. De acuerdo con el informe publicado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), a nivel internacional, existen alrededor de 5 000 grupos dispersos en 90 países y hablan 7 000 lenguas. En cifras, esto representa 370 millones de individuos, es decir, alrededor de 5% de la población a nivel mundial pertenece a grupos originarios. No obstante, están entre las poblaciones con mayor nivel de vulnerabilidad (INEGI, 2020).

El 29 de junio de 2006, el Consejo de Derechos Humano discutió el texto *Declaración de la Organización de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, y lo aprobó en septiembre del 2007 (Naciones Unidas, 2008). Dicha declaración reconoce la inequidad social en la que han vivido los grupos indígenas a lo largo de los años, debido al hecho de que se les impidió un desarrollo de acuerdo con sus propios intereses y necesidades. Igualmente, el documento señala la necesidad de respetar y promover los derechos de los pueblos indígenas; así como sus estructuras políticas, económicas, culturales, territoriales y sociales. La declaración incluye temas de tipo comunitario; por ejemplo, reconoce el derecho de la familia la

responsabilidad de la crianza, la formación, la educación y el bienestar de sus hijos. Por otra parte, la Declaración expresa que todos los pueblos de origen indígena son iguales al resto de los pueblos, por consiguiente, deben ser respetados (ONU, 2007). En su artículo 13 anota que todo pueblo indígena tiene el derecho de utilizar, fomentar y transferir a las siguientes generaciones su historia, idioma, tradición de tipo oral, sistemas de escritura y literatura.

En el contexto mexicano, el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos (CPEUM, 2022) establece que:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (p. 2)

Así, la población indígena es identificada por diversos elementos compartidos por los miembros, como la lengua, el territorio, cultos de tipo religioso, las formas de vestir y la historia; configurando así, una identidad común, distinguiéndose del resto de la sociedad mexicana. Para Navarrete (2008) dicha identidad ha sido reforzada por las luchas políticas y la defensa de propiedad de tierras. También asegura que, en las últimas décadas los pueblos indígenas han transitado por diversas transformaciones de tipo económico, social y político, con el propósito de encontrar nuevas formas de organización social y, de este modo, una reestructuración de la identidad indígena en México. Las luchas y demandas de los pueblos indígenas han obligado al gobierno federal a reorientar sus acciones, no sólo para el fortalecimiento en las instituciones democráticas; sino, además, para que respondan a las particularidades de cada comunidad indígena (Mondragón, 2011).

2.2.1 La lengua indígena: cuantificación poblacional y de hablantes indígenas.

México es un país multicultural al contar con 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes integradas en 11 familias lingüísticas indoamericanas en su territorio (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2008). Sus derechos lingüísticos están reconocidos en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP), promulgada en 2003. El artículo 2º de dicha ley define a las lenguas indígenas como “aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado mexicano, y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de

comunicación” (p. 1). Igualmente, el artículo 3º estipula que las lenguas indígenas son un componente del patrimonio cultural y lingüístico en México, su diversidad es una expresión de la composición pluricultural a nivel nacional.

Conforme a lo estipulado en el artículo 9º de la LGDLPI, todo individuo mexicano tiene el derecho a comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin ningún tipo de restricción, ni de forma oral, escrita, en cualquier actividad social, política, religiosa, cultural por mencionar algunas. Por su parte, el artículo 11º señala a las autoridades educativas federal y estatal como reguladoras del acceso a la educación obligatoria, intercultural y bilingüe de la niñez indígena, y para ello deben instrumentar las medidas necesarias para garantizar el respeto a su identidad y, por consiguiente, promover el uso de la lengua indígena (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reforma la fracción IV, del artículo 70. de la Ley General de Educación, 2003).

El INEE (2018b) informó algunos datos en relación con los hablantes de lenguas indígenas (HLI):

- Había 12 millones de personas indígenas.
- 7 millones de personas eran HLI, de esta cantidad 9.2% era monolingüe en lengua indígena.
- 36.5 millones de individuos se auto adscribieron como indígenas, poco menos de un tercio de la población en México.
- El porcentaje de HLI monolingües fue mayor entre las mujeres (11.8%) que entre los hombres (6.5%).
- Dos quintas partes de la población indígena oscilaba de los 0 a 24 años.
- 12.2% la población indígena, 11.5% la población autoadscrita como indígena y 10.7% los HLI estaban en el rango de edad para cursar la educación superior.
- 30.8% de la población indígena y 29.4% de la población autoadscrita indígena oscilaba en un rango de edad de los 3 a los 17 años. Dicho rango entraba para cursar educación básica y media superior.
- 618 412 personas (5.1%) de origen indígena, de los 0 a dos años, se encontraba en edad para comenzar la educación inicial.

De acuerdo con la Encuesta Intercensal del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2015) de 121.0 millones de personas que había en 2015, 21.5% de la población se consideraba indígena. Otro aspecto son los datos de escolaridad de los HLI. En el 2015 según el informe proporcionado por CONAPO, en la distribución porcentual de 15 años y más, 83.4% de los hombres HLI estaba alfabetizado. Por su parte, las mujeres HLI tuvieron menos oportunidades: 29.5% aún sigue siendo analfabeta.

En cuanto a la inasistencia escolar de la población de los seis a los veinticinco años es mayor en las personas HLI, comparado con los que no son hablantes, existe una brecha de 11.3%. Se informó que 56.1% de HLI acudía a la escuela, de acuerdo con la edad de escolaridad. No obstante, 43.9% de los HLI no tuvo oportunidad de escolarizarse (CONAPO, 2015). En relación con lo anterior, de acuerdo con la distribución porcentual de la población de 6 a 25 años, solo 49.1% de las mujeres HLI asistía a la escuela en 2015; en el caso de los hombres el porcentaje era superior (50.9%) (CONAPO, 2015). También habría que señalar que las mujeres HLI presentaban un mayor rezago educativo, una de cada cuatro no contaba con ningún tipo de escolaridad, mientras que una de cada cinco tenía la secundaria completa (CONAPO, 2015). La diferencia porcentual entre hombres y mujeres HLI por nivel de escolaridad cursado, aún en 2015, presentó una brecha significativa, ya que los hombres representan un porcentaje mayor en escolaridad, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. *Niveles de escolaridad cursada de hombres y mujeres HLI 2015*

Escolaridad	Mujeres	Hombres
Sin escolaridad	26.6%	15.8%
Primaria incompleta	21.4%	22.5%
Primaria completa	22.9%	24.9%
Secundaria completa	19.5%	23.5%
Media superior completa	6.1%	8.0%
Superior y más	3.6%	5.4%

Fuente: Elaborado a partir de información presentada por la encuesta de CONAPO (2015)

Por otro lado, algunas de las características que señala el INEE (2018b) sobre la distribución de la población indígena y auto adscrita como indígena se asocia al lugar donde habita, es decir, el espacio geográfico determina las oportunidades educativas de acceso a la escuela. 49.8% de la población indígena y 59.1% de los HLI habitaban en localidades rurales. El censo de población (INEGI, 2020) informa de los grupos etnolingüísticos con mayor número de hablantes son el

náhuatl, el maya, el mixteco, el zapoteco, el tseltal y el tsolsil. De acuerdo con INEGI (2020), la mayor parte de los grupos de habla indígena se ubican en el sur, oriente y sureste del país; los estados que cuentan con mayor porcentaje de hablantes son Oaxaca (31.2%), Chiapas (28.2%), Yucatán (23.7%), Guerrero (15.5%), e Hidalgo (12.3%); Oaxaca uno de los estados con altos registros de migración interna en las últimas décadas (Clark, 2008).

Se puede afirmar que México cuenta con una población diversa, cultural y lingüísticamente, de tal manera que en algunos casos ha sido necesario instrumentar acciones con la finalidad de hacer cumplir la normativa oficial. En resumen, la población indígena a medida que se ha ido asentando en otros sitios, la educación del servicio indígena ha cobrado mayor importancia. Sin embargo, aún existen retos en el acceso a la educación y en la calidad de la educación para que logren aprendizajes significativos.

2.3 La migración en México

De acuerdo con el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo municipal (INAFED, 2018), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) establece el día 18 de diciembre como el día internacional del migrante. En 2018 según datos proporcionados por la ONU, las personas desplazadas en todo el mundo sumaban 68 millones, de ellas 25 millones son refugiadas, 3 millones con solicitud de refugiado, y 49 millones en calidad de desplazados internos. La migración forma parte del desarrollo social, frente a un número de personas que en mayor medida se encuentran en movimiento (INAFED, 2018). Actualmente están a discusión acuerdos para una cooperación internacional, que brinde fortalecimiento y facilite la migración de forma ordenada y segura.

La movilidad es un factor de suma relevancia dentro de México, ya que se encuentra como el segundo país con una alta tasa de migración internacional, así como un espacio de cruce para quienes desean llegar a los Estados Unidos (INAFED, 2018). La Comisión Nacional de Derechos Humanos de México (CNDH. s.f.) señala algunos de los derechos para población migrante propuestos dentro de la Constitución Federal; todo aquel individuo en situación de migración posee el derecho de que se garantice tanto su unidad y reunión familiar, de forma particular cuando se trata de niños, niñas y adolescentes. En mismo orden se estipula un interés relevante en la niñez, obligando a la autoridad durante su toma de decisiones y gestiones a garantizar y preservar de manera plena el cumplimiento de sus derechos como seres humanos.

La migración puede generarse por distintos motivos, uno es la desigualdad económica en México; es decir, algunos de los ingresos de región a región varían considerablemente, por lo que surgen situaciones como el desempleo o, simplemente, la búsqueda de mejores condiciones económicas, estas circunstancias inciden para que la migración se realice de estado a estado (Varela et al., 2017).

En los últimos años, México ha atravesado por un desarrollo activo de la migración dentro y fuera del territorio nacional (INEGI, 2012). Dentro de este marco, los migrantes (extranjeros, mexicanos y mexicanos de ascendencia indígena) abandonaron sus lugares de origen en busca de mejores oportunidades laborales, de esta manera el objetivo principal era llegar a zonas rurales en las cuales se tuviera mayor desarrollo en materia agrícola para poder trabajar (Instituto de Investigaciones Culturales Museo-UABC, 1998). A consecuencia de lo anterior, la migración de tipo interno es parte de una movilidad de tipo territorial, esto comprende un movimiento temporal o estacional de los individuos (Zelininski, 1971 como se citó en Varela et al., 2017). Tal y como lo propone Varela et al. (2017), el proceso migratorio remite a la expectativa de elevar las condiciones de vida. El cambio se origina porque “las motivaciones laborales juegan un papel preponderante, pues la búsqueda de un mejor empleo e ingreso en el lugar de destino se relaciona estrechamente con el bienestar del individuo y el del hogar al que pertenece” (p.142).

En México, la migración internacional se produjo alrededor de 1942. Luego de diversas negociaciones, los gobiernos de México y Estados Unidos pactaron el *Programa mexicano-estadounidense de prestación de mano de obra*, mejor conocido como el *Programa Bracero*, que duró de 1942 a 1964; esto permitió que tanto agricultores como compañías ferroviarias de Estados Unidos ofrecieran oportunidades de trabajo de forma legal a jornaleros agrícolas y peones (Vélez, 2002). Como plantea Clark (2008), el *Programa Bracero* fue el punto de partida para las migraciones; dichos migrantes eran contratados para trabajar en el campo durante una temporada en los Estados Unidos.

A partir de 1965, la industrialización de la frontera norte (maquiladoras) propicia que la labor agrícola decreciera en el territorio norteamericano, y la oferta laboral para los migrantes disminuyera, obstruyendo la posibilidad de cruzar a territorio norteamericano. Esto fue el detonante para la migración intensificara su presencia en la frontera de México (Clark, 2008). Para el periodo de 1970, la migración de jornaleros agrícolas comienza a crecer a las regiones agroexportadoras, dentro de un campo de crisis de capitalismo, e internalización del capital (Besserer, 1999 como se citó en Velasco et al., 2014). Para la década de 1970, la migración comenzó atraído a diversos sectores de la población, entre ellos, las comunidades indígenas.

Los mixtecos oaxaqueños se distinguen por ser de los primeros grupos migrantes que se establecen en la frontera; para 1950, Tijuana recibe a los primeros colonos mixtecos (Clark, 2008).

De manera resumida, se enuncian las principales características del movimiento migratorio hacia la frontera norte a partir de lo establecido por Clark (2008):

- A mayor crecimiento de la migración, mayor era la necesidad por obtener mano de obra sin experiencia (ejemplo de ello es la labor de los jornaleros agrícolas migrantes).
- Los principales asentamientos fueron en entidades como Sinaloa, Sonora y Baja California.
- Para el caso de la agroindustria, lo étnico era asociado como una categoría de ventaja, dado a la condición social y económica en la que muchos migrantes llegaban a las entidades.
- La urgencia por adquirir mano de obra de bajo costo incluía la contratación de hombres, mujeres y niños.
- Hubo poco conocimiento y divulgación sobre los derechos; las jornadas de trabajo en el campo eran extenuantes.

En México, de acuerdo con datos proporcionados por INEGI (2020) de 1950 a 2015, el incremento de población migrante nacida en otro país creció considerablemente. Para 1950 la población masculina no nacida en México representaba 0.5% y la femenina 0.3%. Para 2015 aumentó a 0.9% y 0.8%, respectivamente. Para el INEGI (2020), la migración se clasifica de dos maneras: municipal y estatal. La migración municipal se caracteriza por un grupo de individuos que cambia de un municipio a otro dentro del mismo estado. Del 2015 a 2020 los estados con mayor número de movilidad de municipio a municipio fueron: Nuevo León (6.0%), Jalisco (3.7%) y Ciudad de México (3.3%). En la migración de estado a estado predominan Quintana Roo, Baja California Sur y Querétaro, ya que recibieron alrededor de 30% de individuos originarios de otros estados. Hay que señalar que el estado de Baja California es catalogado como una entidad receptora (llegaron más personas de las que partieron) (INEGI, 2020).

Por otra parte, la población que llegó a Baja California en el año 2000 fue de 1 025 754 personas. Para el año 2010, se registró la llegada de 1 299 773 nuevos pobladores. En lo que refiere en la cifra reportada en el último censo de población 2020, el número incrementó a 1 463 949 migrantes. Lo anterior apunta a un aumento considerable de población proveniente de otras regiones de la República mexicana. De acuerdo con el INEGI (2020), los motivos por los cuales

migró la población de cinco años en adelante son: familia (45.8%); trabajo (28.8), educación (6.7%), inseguridad (4.0%), y otra causa (14.7%).

2.3.1 La migración en Baja California

La zona norte de México se ha distinguido por un activo cambio demográfico y el estado de Baja California no ha sido la excepción; la entidad se ha destacado por la continua llegada de nuevos pobladores a la región, resaltando como un territorio proveedor de nuevas oportunidades para los habitantes (Mungaray et al., 2014). Los primeros contingentes que llegaron al Valle de Mexicali para contratarse en el trabajo agrícola algodonero provenían de estados como Michoacán, Guanajuato, Zacatecas y Nayarit (Instituto de Investigaciones Culturales, 1998).

Durante la década de 1980, Tijuana fue uno de los puntos sede del establecimiento migratorio, después San Quintín y precediéndole en el tiempo, California; la productividad agrícola industrial de frutas y verduras incrementó la demanda laboral (Parlem, 2010 como se citó en Velasco et al., 2014).

Conceptualmente, la población jornalera agrícola migrante es el grupo de campesinos que se desplazan cada año a regiones que tienen una alta producción agrícola, y cuyo mercado se desarrolla por la composición de redes de traslado migratorio (Czarny y Buenabad, 2013). Dicho de otra manera, la población jornalera migrante, año con año regresaba a las regiones con alta producción agrícola (Czarny y Buenabad, 2013). Los primeros jornaleros de origen indígena que llegaron al estado fueron los mixtecos asentándose en el sur del municipio de Ensenada (San Quintín), la mayoría de ellos, originarios de la mixteca baja de Oaxaca (Instituto de Investigaciones Culturales, 1998).

En cuanto al municipio de Ensenada habría que señalar que se encuentra ubicada en el noroeste del país, está a 106 Km al sur de los Estados Unidos, siendo uno de los municipios de mayor antigüedad de Baja California, así como de gran extensión territorial (Martínez, 2009). La figura 1 presenta solo el mapa de la ciudad de Ensenada.

Figura 1. Mapa de la ciudad de Ensenada Baja California



Nota: Imagen extraída del recurso digital Google Maps, datos de INEGI (2021a)

Dentro de este municipio se encuentra ubicada una localidad que, en los últimos 40 años, ha tenido un auge agrícola y, por ello, ha llegado una considerable cantidad de pobladores de otros estados. La localidad se denomina Maneadero y se encuentra en la periferia de la ciudad de Ensenada (Garduño et al., 2011), como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Localidad de Maneadero, ubicada dentro del municipio de Ensenada



Nota: Imagen extraída del recurso digital Google Maps, datos de INEGI (2021b).

Para reconocer la magnitud de la migración en el estado, se presentan algunas cifras sobre el número de hablantes de lengua indígena no originarios de Baja California de dos diferentes

años: 2010 y 2020. En 2010 se reportaron 41 005 personas de cinco años en adelante HLI, representando el 1% de la población del estado (INEGI, 2010). Para el año 2020, de acuerdo con los datos proporcionados del último censo de población hubo un incremento significativo con excepción de los hablantes mayas como se observa en la tabla 2.

Tabla 2. *Cantidad de hablantes de lengua indígena no originarios de Baja California, 2010 y 2020*

Grupo	2010			2020		
	Hablantes	H	M	Hablantes	H	M
Mixtecos	18 088	8 913	9 175	21 239	10 488	1 751
Zapotecos	4 601	2 342	2 269	5 815	3 023	2 792
Náhuatl	2 978	1 683	1,295	5 287	3 412	1 875
Maya	423	287	136	415	277	138

Fuente: Elaborado a partir de información presentada por INEGI (2010 y 2020)

Lo anterior permite señalar que la cifra de pobladores provenientes de las distintas entidades federativas del sur del país ha ido en aumento. En el marco de este proceso, las nuevas comunidades que se asentaron en el estado también modificaron la dinámica del estado de Baja California. Es preciso señalar que para el 2020, la entidad presentó un nivel medio de HLI, obteniendo 1.4% de hablantes, con una estimación de 48 638 personas hablantes a partir de los 5 años en adelante (INEGI, 2020).

Cabe mencionar que dentro de asentamientos de población indígena migrante se ha generado un fenómeno generacional en el que es posible observar diferencias entre las distintas generaciones, como es el caso de los mixtecos. Este fenómeno distingue a la primera de la segunda o tercera generación en cada comunidad. La primera generación, aun después de su llegada, practicaban la lengua originaria de su comunidad; la segunda, compuesta por los niños mixtecos llegados a la frontera a corta edad, ya solo conocen su origen por medio de las narrativas orales familiares y, finalmente, la tercera generación, originaria de la frontera, no tiene mucho conocimiento sobre su lugar de origen, ni práctica sobre la lengua de sus padres (Clark, 2008).

A manera de cierre se puede señalar que Baja California sigue siendo uno de los puntos de referencia para la población migrante, sobre todo para población originaria del sur de México. Las oportunidades de trabajo en la frontera han abonado a un encuentro multicultural de distintas comunidades indígenas, dichas comunidades incrementan la atención de las necesidades sociales y educativas de la población en cuestión.

2.4 El Sistema Educativo Nacional

La educación en México se encuentra estructurada bajo el nombre de Sistema Educativo Nacional (SEN); dicho sistema se conforma por distintos niveles y modalidades. En 2019 se reportaron alrededor de alrededor 36 518 712 alumnos en todo el sistema a nivel nacional en modalidad escolarizada (SEP, 2020a). Por otra parte, registró un total de 18 368 231 mujeres y a 18 150 481 hombres como matrícula en todos los niveles. Sobre los docentes, la estadística reportó a 2 074 171 en todo el sistema, cabe señalar que hay alrededor de 262 805 escuelas dentro de todo el sistema nacional (SEP, 2020a).

Por otra parte, el SEN se compone de dos sectores: público y privado. El sistema público cuenta con una cantidad de 31 236 953 alumnos a nivel nacional y en el sector privado con un estimado de 5 281 759 (SEP, 2020a), ambos datos competen al registro de alumnos inscritos en modalidad escolarizada del SEN, de manera evidente la demanda educativa en el sector público es mucho mayor que en el sector privado.

El término *modalidad escolarizada* se define como el conjunto de servicios de tipo educativo que es instruido dentro de la escuela, esto incluye la incorporación de infraestructura, instalaciones para que los alumnos cursen de forma sistemática la formación académica (SEP, 2020a). Conviene especificar que dentro del SEN prevalecen distintos niveles educativos: básica, media superior y superior. Dichos niveles se encuentran estructurados por subdivisiones educativas, la educación básica se constituye por el nivel preescolar, primario y secundario, la educación media superior (bachillerato) y el nivel superior (licenciatura y posgrado) (INEE, 2019a). A continuación, se presentan las cifras nacionales y estatales de la educación básica que incluyen el servicio indígena.

2.4.1 La educación básica

La educación básica constituye el primer tramo formativo y es obligatoria (SEP, 2020b). La Ley General de Educación establece que el SEN debe ofrecer los tres niveles educativos a la población

nacional; así, este tipo integra 12 grados de escolaridad, con la aplicación de un currículo a nivel nacional (INEE, 2019a).

De manera particular, la educación básica compete a los siguientes niveles educativos: inicial de los 45 días a 2 años 11 meses, preescolar de los 3 a 5 años, primaria de los 6 a 11 años y secundaria de los 12 a 14 años (SEP, 2020b). Específicamente se brindan servicios educativos dentro de cada nivel, todo con el fin de impartir educación contextualizada (INEE, 2019a). En educación inicial se encuentra el servicio general e indígena, en preescolar y primaria se cuenta con el general, indígena y cursos comunitarios, y en secundaria existe el servicio general, técnico y la telesecundaria (SEP, 2020b).

En educación básica se reportó un total de 25 253 306 alumnos en todo el SEN (12 451 584 mujeres y 12 801 722 hombres); alrededor de 1 225 341 docentes y un total de 230 424 escuelas a nivel nacional (SEP, 2020a). Cabe señalar que dentro del sector público se estima un total de 22 378 681 alumnos y el sector privado registra 2 874 625 alumnos en etapa básica dentro del SEN (SEP, 2020a). La distribución en educación básica a nivel nacional puede observarse en la tabla 3:

Tabla 3. *Distribución de la matrícula de educación básica en 2020*

Nivel	Total, matriculados en el SEN	Matrícula de mujeres	Matrícula de hombres	Matrícula de docentes	Escuelas
Inicial	249 302	121 716	127 586	9 134	5 287
Preescolar	4 734 627	2 345 067	2 389 560	236 437	88 655
Primaria	13 862 321	6 811 454	7 050 867	572 961	96 000
Secundaria	6 407 056	3 173 347	3 233 709	406 809	40 482

Fuente: Elaborado a partir de información presentada por la SEP (2020a)

La educación básica representa 69.2% a nivel nacional, 14.1% corresponde a la educación media superior, 11.1% a educación superior y 5.6% a la capacitación para el trabajo (SEP, 2020a). En suma, de acuerdo con la SEP (2020a), es necesario señalar el nivel con mayor predominio fue la primaria con 54.9% de la matrícula, le sigue la educación secundaria con 25.4%, posteriormente el preescolar con 18.7% y en último lugar la educación inicial con 1.0% de matrícula.

2.4.2 Educación primaria

La educación primaria, antecedente de la secundaria, se encuentra organizada por seis grados, se estima que el rango de edad para cursar esta etapa es de los 6 a los 11 años (SEP, 2020b). La preparación de tipo curricular se destina a formación académica en lectura, escritura, matemáticas, así como conocimientos básicos en ciencias naturales, sociales, historia, geografía, música y arte (INEE, 2019a). Actualmente la educación primaria se divide por tres servicios: general (93.6%), indígena (5.7%) y cursos comunitarios (0.7%) (SEP, 2020a). La SEP (2020a) reporta algunos datos sobre la matrícula nacional de cada servicio, como se observa en la tabla 4.

Tabla 4. Número de alumnos, docentes y escuelas por tipo de servicio, 2020

	Educación primaria general	Educación primaria indígena	Cursos comunitarios
Alumnos	12 977 657	789 635	95 029
Docentes	524 681	37 940	8 340
Escuelas	76 781	10 288	8 931

Fuente: Elaborado a partir de información presentada por la SEP (2020a)

Algunos indicadores que vale la pena señalar son: el abandono escolar en educación primaria en el periodo de 2017-2018 fue de 0.5% y una reprobación de 0.9%. En el ciclo siguiente, 2018-2019, se presentó 0.7% de abandono en educación primaria con 1.1% de reprobación, por último, en el periodo de 2019-2020 se registró 0.7% de abandono escolar con un índice de reprobación de 0.8%. Como puede observarse, los indicadores no han descendido significativamente.

2.4.3 Servicio indígena en México

Como plantea el INEE (2019a), el servicio indígena toma en consideración la diversidad étnico-cultural de los estudiantes. Dicho servicio necesita a profesores especializados que posean el dominio de español y de la lengua materna de los alumnos de la comunidad que atenderá. En principio, el servicio indígena se define por ser brindado a la niñez hablante de una lengua indígena (SEP, 2020b), es decir, se otorga atención a estudiantes de los pueblos indígenas en localidades rurales, con la premisa de impartir educación en la que converja el sentido cultural y la lengua materna de los estudiantes, con la finalidad de fortalecer la identidad y de preservar la

lengua de la comunidad, solo se ofrece en nivel inicial, preescolar y primaria (Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, 2011). Martínez (2011) anota las dependencias que atendieron inicialmente la educación de los niños indígenas hasta su la institucionalización en 1978, como se observa en la tabla 5.

Tabla 5. *La institucionalización de la educación indígena en México*

Año	Proyecto	Características
1925	Casa del estudiante indígena en Ciudad de México	La premisa fue incorporar al indígena dentro de los servicios educativos. El proyecto no logra el objetivo debido a que los jóvenes estudiantes que apoyarían dentro de sus comunidades ya no regresaron a su lugar de origen
1934	Departamento de Educación y Cultura Indígena	Lázaro Cárdenas precursor del reconocimiento del indígena como ser social con la capacidad de integrarse a la nación sin perjuicio de su cultura. No obstante, a través del proyecto Tarasco se desarrollan métodos para castellanizar a través de la alfabetización en la lengua materna.
1948	Creación del Instituto Nacional Indigenista	Fundación de los Centros Coordinadores Indigenistas
1963	Propuesta de la SEP por una política de educación bilingüe	Se señalan las deficiencias en la profesionalización de los promotores bilingües y la falta de cumplimiento de los requisitos para ser promotor bilingüe
1978	Creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)	Enfocada para la realización de planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer educación a niños indígenas.

Fuente: Elaborado a partir de información presentada por Martínez (2011)

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) fue instaurada gracias a la lucha de antropólogos y maestros indígenas con el propósito de ofrecer una educación acorde con las características culturales de los grupos originarios (Schmelkes, 2010). La DGEI ha buscado la promoción de un aprendizaje sustentado en una perspectiva de derechos humanos; el reconocimiento de la población indígena como sujetos y ciudadanos (DGEI, 2018, como se citó en Tinajero y Martínez, 2019), y a últimas fechas se le reconoce como Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (Reglamento interior de la Secretaría de educación Pública, 2020). No obstante, las características socioeconómicas y educativas de la población indígena con relación a la no indígena, identifica que la niñez de estas comunidades tiene mayor

dificultad para ingresar a la escuela y permanecer en ella, así como para alcanzar los aprendizajes esperados.

De acuerdo con Morales (2011), la educación indígena en México conlleva un trabajo para el cumplimiento de los derechos humanos y debe garantizar la interculturalidad, la formación integral, la calidad, y la participación social. La autora señala que el concepto de interculturalidad remite a la relación entre los grupos culturales, la presencia y dinámica equitativa de distintas culturas, a través del diálogo que debe otorgar la oportunidad de construir y compartir expresiones culturales. El segundo aspecto refiere tomar en cuenta a la cultura, el desarrollo individual y comunitario, con el objetivo de que la educación sea puesta en marcha de forma equitativa, así como garantizar el bienestar respetando las características socioeconómicas y culturales de las comunidades indígenas. El tercer elemento refiere a la formulación de un modelo educativo de calidad teniendo como punto de partida referentes culturales y prácticas sociales, forjando la formación de una ciudadanía con responsabilidad social, cumpliendo con la implementación de currículos con enfoque de derechos humanos. Finalmente se pretende instaurar la participación social en la educación indígena, ya que deben ser consultados en la toma de decisiones, esto implica el respeto a las costumbres, diálogo, de esta manera todos los actores educativos deben ser considerados. Por ende, se enfatiza el establecimiento de espacios que posibiliten la participación de los pueblos indígenas en decisiones de tipo institucional.

Posterior a esta breve caracterización, se presentan las cifras de los últimos tres ciclos escolares del nivel primaria del servicio indígena en la tabla 6.

Tabla 6. *Matrícula, servicio indígena en México de 2018-2020*

Periodo	Nivel educativo	Agente/escuela	Matrícula reportada
2018-2019	Primaria	Alumnos	793,566
		Escuelas	10,275
		Maestros	36,992
2019-2020	Primaria	Alumnos	789,635
		Escuelas	10,288
		Maestros	37,940

Fuente: Elaborado a partir de información presentada por la SEP (2020a)

Otros indicadores educativos del nivel primaria son los índices de eficiencia terminal, abandono escolar y reprobación; el ciclo escolar 2017-2018 presentó 96.5%, 1.1% y 2.2%,

respectivamente. En el siguiente ciclo 2018-2019, la eficiencia terminal bajó (94.9%), al igual que el abandono escolar (0.9%) y la reprobación (1.9%). Por último, en el periodo de 2019-2020 también se reportó una leve disminución en los tres indicadores: 92.7%, 0.8% y 1.0% respectivamente.

Los alumnos de las escuelas indígenas son quienes presentan mayor rezago escolar: 23% de la población indígena en edad escolar no acude a la escuela, y más del 80% del alumnado de origen indígena presenta aprendizajes insuficientes (INEE, 2018a). Ejemplo de ello, son algunos resultados nacionales del examen aplicado a alumnos de sexto grado de primaria a tercero de secundaria realizado en 2018, por el Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje (PLANEA), en la modalidad de Evaluación de Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN). Dichos resultados indicaron la gran brecha entre escuelas indígenas, comunitarias y generales con relación a las escuelas privadas.

En las escuelas indígenas el número de estudiantes que se ubicaban en el nivel de logro insuficiente es seis veces mayor que en las escuelas privadas. 79% de los alumnos de primaria del servicio indígena solo alcanzan un puntaje que los ubica en el nivel insuficiente (INEE, 2018a). En este sentido, el INEE (2018a) enfatiza que el factor que incide en mayor medida los resultados académicos, es la oferta educativa poco equitativa por el estado; esta se encuentra ubicada en función de las circunstancias de tipo socioeconómicas de cada sector, a mayores dificultades socioeconómicas, es mayor la prevalencia de resultados insuficientes que obtengan los estudiantes; “los estudiantes que asisten a escuelas en las localidades menores a los 100 000 habitantes obtienen resultados bajos” (INEE, 2015b, p.8).

2.4.4 El servicio indígena en Baja California

Actualmente, la cobertura al servicio indígena se encuentra a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación en Baja California, por medio de la Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI). Están en funcionamiento cuatro centros de educación inicial con 68 alumnos de los cero a los tres años; 56 escuelas de nivel preescolar que atienden a 3 391 estudiantes; 70 primarias que dan atención a 11 433 alumnos y por último dos secundarias con una matrícula de 902 alumnos. Estas cifras dan un total de 15 794 alumnos que se atendieron en el periodo 2019-2020 (INEGI, s.f. como se citó en CEEI, 2020).

La Secretaría de Educación de Baja California señala en su página web que la educación indígena dentro de la entidad tiene el objetivo de ofrecer educación básica de calidad y equitativa

a la población infantil de origen indígena; esto se presenta bajo el marco de la diversidad, teniendo a consideración lengua y la cultura como componentes del currículo.

De acuerdo con el Plan Anual de Trabajo (PAT) de la CEEI (2020), se señala que el servicio indígena en el estado de Baja California se brinda desde 1974. Inició con una oferta educativa para adultos y temas de salud a las cinco comunidades originarias del estado: kiliwa, cucapá, kumiai y pai ipai. La atención a los hijos de grupos migrantes asentados en el estado de Baja California inicia en 1982, con la fundación de una escuela en Tijuana (Velasco y Rentería, 2019); este fenómeno fue el detonante para la construcción de escuelas de preescolar y primaria que se ubicaron en las periferias del municipio de Tijuana, en localidades de tipo rural de Ensenada y San Quintín, y posteriormente en Playas de Rosarito y Tecate (CEEI, 2020). Cabe mencionar que hay siete zonas escolares en todo el estado. Finalmente, la distribución de cobertura se muestra en la tabla 7.

Tabla 7. Cobertura de las zonas escolares indígenas

Zona	Cobertura de las zonas escolares	Niveles	Escuela
711	Ensenada San Quintín Mexicali	Inicial	2
		Preescolar	9
		Primaria	5
		Albergue	1
712	San Quintín Ensenada	Preescolar	8
		Primaria	12
		Albergue	1
713	Vicente Guerrero	Preescolar	7
		Primaria	11
714	Tijuana	Preescolar	5
		Primaria	6
		Secundaria	2
715	Manadero San Antonio de las Minas Ojos Negros Ensenada	Inicial	2
		Preescolar	9
		Primaria	16
		Albergue	1

716	San Vicente	Preescolar	9
	San Telmo	Primaria	14
	Punta Colonet		
<hr/>			
717	Tijuana	Preescolar	5
		Primaria	6

Fuente: Elaborado a partir de información presentada por la Coordinación Estatal de Educación Indígenas (2020)

Para concluir este capítulo, se realiza un breve recuento histórico de la participación de los padres en la escuela, de los programas educativos impulsados en el siglo XXI, así como de la normativa para el impulso de la participación social a partir de diversos acuerdos.

2.5 La participación de la familia en el contexto escolar

La escuela requiere de la participación de distintos sujetos; dentro de este tejido socioescolar hay un actor que ha jugado un rol relevante dentro de los procesos escolares: el padre o madre de familia (García, s.f.). Las familias se organizan de acuerdo con propósitos similares, compartiendo referentes culturales, que brindan cohesión a su participación en materia educativa. Por ello, este apartado recupera la discusión en torno a su participación a lo largo de los tres últimos siglos.

De acuerdo con García (s.f.) para la segunda mitad del siglo XVIII, el derecho sobre quien velaría la formación de los niños se encontraba en discusión, ya que se cuestionaba si esta tarea se le confería a la iglesia, al Estado, o a los padres de familia. El impulso educativo que siguió para mitad del siglo XVIII y el siglo XIX originó el establecimiento de comunidades, ayuntamientos e iglesia. Para ese momento, los padres de familia contaban con mayores niveles de participación. Se proponía a la persona mejor preparada dentro de la comunidad, para fomentar a los niños conocimientos básicos, otorgando un espacio para el funcionamiento de la escuela, sumando el pago del maestro ya fuera de manera monetaria o en especie, así como aportaciones para la compra de materiales (García, s.f.).

También García (s.f.) destaca que para el siglo XIX las familias ejercían un papel relevante dentro de las escuelas particulares. Había un trato directo con la escuela, sobre todo por pagar el salario de los maestros, lo cual obligaba a los docentes a cumplir con las expectativas familiares. Posteriormente, alrededor de 1910, se instituyó la obligatoriedad en todos los estados y el Distrito Federal para cursar la instrucción elemental; esta implicaba que, si los niños no eran enviados a

la escuela, las familias podían ser multadas, incluso privadas de su libertad. Tiempo después, el Estado debió proporcionar educación de tipo gratuito para subsanar la falta de asistencia por parte del alumnado (García, s.f.).

En diciembre de 1916, diversos grupos de padres de familia difunden el texto *Protesta de la sociedad mexicana contra la violación de la libertad de educación*. Distintos grupos de otras entidades se reunieron, y fueron considerados como las primeras asociaciones estatales de padres de familia. Como resultado de estos movimientos, en 1917, se instaura la Asociación Nacional de padres de familia (Ornelas, 2017), con el fin de defender el derecho a intervenir y opinar sobre la educación de los hijos, y exponer ante el gobierno de sus perspectivas sobre la educación que debían recibir sus hijos.

Cabe señalar que de acuerdo con el recuento de García (s.f.) sobre la participación social, hubo un primer modelo de consejos participativos escolares en el siglo XIX, instrumentado por los gobiernos estatales. En este modelo se proponía una coordinación para la participación de los padres de familia dentro de la escuela, aunado con las autoridades locales, llamadas Juntas de vigilancia. Dichas juntas se conformaban por un jefe político, el representante de la comunidad, tres padres de familia, un párroco y un representante de la administración del aparato político; en las funciones destacaba para vigilar al maestro, proponer docentes nuevos, conseguir espacios y mobiliario.

Según Ornelas (2017) cuando se crea la SEP, se apoya la unificación de la Asociación de Padres de Familia y afirma que lo que se pretendía era organizar a nivel nacional a todas las asociaciones, por lo que se promovió la Primera Asamblea Nacional de la Asociación Nacional de Padres de Familia en 1926. Fue en ese momento que se cambió el nombre por Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF). En dicha reunión se establecieron acuerdos que garantizó la defensa del derecho como padres en la educación del hijo, libertad de enseñanza y fomento a las ideas de la UNPF.

La lucha de los padres de familia se remonta al periodo de 1941. La UNPF y otras asociaciones hicieron sinergia para lograr la reestructuración del artículo 3º constitucional, con el objetivo de que los nombraran agentes de la educación de sus hijos, así como obtener el derecho de emitir y denunciar irregularidades (Ornelas, 2017). Posteriormente, de acuerdo con Ornelas (2017), la UNPF colaboró en campañas de alfabetización en toda la República. Por ejemplo, en 1960 realizaron diversas iniciativas para defender la libertad en la enseñanza, y enaltecer el importante papel de la familia; además, la UNPF abogó para que se resaltara que la familia era el educador por naturaleza, y trató de definir una postura para detener el proselitismo de tipo

comunista (Ornelas, 2017). En el año de 1973, la UNPF tiene una ruptura con la SEP debido a que consideró que no fue incluida para llevar a cabo las modificaciones de los libros de texto gratuito. Poco a poco, la importancia de la familia fue adquiriendo mayor relevancia; sin embargo, en muchos casos, el apoyo se restringió a una participación de tipo económica.

Zurita (2010) señala que antes del siglo XIX, la participación que se promovió estuvo ligada al ideal político de los gobernantes, en cambio, la lucha por la consolidación de consejos de participación social es un tema del siglo XX. Es en la década de los 80, durante el periodo de José López Portillo, cuando se emite un reglamento con la finalidad de promover la representación de los padres de familia (o tutores) de las escuelas públicas y privadas a través de asociaciones de padres de familia (Zurita, 2013). El reglamento constaba de 54 artículos, los cuales señalaban el funcionamiento y regulación de las actividades de la asociación de los padres de familia, actividades de asesoramiento y acompañamiento de la APF, así como el goce de derechos y obligaciones de dicha asociación. Cabe señalar que dentro de esta reglamentación se exponen los criterios de organización, los roles, funciones y periodos de función de cada miembro de la APF. El documento centraba su actividad en la educación básica, con la finalidad de formar a hombres y mujeres capaces de obtener el éxito personal, profesional e impulsar un mayor desarrollo en la nación (Carreras, 2017).

Carreras (2017) señala que, simultáneamente, la SEP publicó un manual para padres de familia de niños en preescolar, el cual informaba sobre el nuevo programa, e incentivaba a una participación proactiva. En 1990, la participación social fungió como una de las principales líneas en materia de estrategias de reforma educativa (Latapí 2005; López 2006; Torres 2001; Zurita 2013). En el marco de proyecto de nación del sexenio gubernamental 1988-1994, el 31 de mayo de 1992, se firmó el ANMEB. Dicho acuerdo pactado por el gobierno federal, los 31 gobernadores de las distintas entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Canales, 2006) incorporó un apartado destinado a la participación social que señalaba la participación de padres de familia, directivos, y autoridades de distintos ámbitos del gobierno. Se resaltaba que todos los sujetos eran acreedores a un rol dentro del proceso educativo, encaminando una articulación “sistema educativo y comunidad”. La participación tenía como finalidad la obtención de mejores resultados en materia educativa, formación de redes y una mayor comprensión de los padres de familia (Canales, 2006). Cabe señalar que el ANMEB otorgaba la posibilidad de construir una organización que comprendía desde la escuela hasta la comunidad, en un primer momento, el diseño de la creación de figuras como los consejos municipales y estatales, así como consolidar el tejido social entre maestro, padre, comunidad y autoridad, mejor conocido como Consejos de Participación Social (CPS) (Canales, 2006).

El Acuerdo presentaba una propuesta integrada, lista por consolidarse como un modelo de participación adecuado para las siguientes generaciones; sin embargo, surgieron cuestiones que no se contemplaron desde un inicio. Una de estas dificultades remite al poco esclarecimiento de las autoridades para definir e implementar una política de participación social (Latapí, 2005).

Veinte años después de la firma del ANMEB y de la institucionalización de la participación social, Latapí (2005) aseguraba que no existía una definición clara del modelo a nivel estatal en la educación básica. Particularmente, los padres y madres de familia desconocían en qué tipo de actividades podían tener injerencia, y se demandaba apoyo e información para su acompañamiento e impulso dentro de los procesos de la participación social (Zurita, 2008, como se citó en Flores y Ramírez, 2015). Este argumento es encontrado en otras investigaciones sobre la participación social, incluso en reportes de la SEP del 2012 (Flores y Ramírez, 2015).

Si bien Santizo (2011) propuso crear una red escolar que integrara de manera conjunta las APF, la comunidad y los CEPS, la creación de una red de autoridades (SEP, estado, zona), así como una red de trabajo de tipo horizontal con relación a los Consejos de Participación Social (CPS) a nivel nacional, estatal y municipal, no fue posible avanzar en ese aspecto. De hecho, el auge y crecimiento de los Consejos Estatales de Participación Social fue hasta la creación del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en 2001; las escuelas que se adscribieron al PEC debían integrar CEPS, estos tenían la tarea de examinar los resultados de las evaluaciones de las escuelas públicas ubicadas en sus zonas escolares (Martínez et al., 2007 como se citó en Zurita, 2010). No obstante, dentro de esta transición de normativas, no fueron puestas a consideración estrategias, ni formas de trabajo que otorgaran un acompañamiento, integración y asesoramiento a los padres de familia de origen indígena o en contexto migratorio. Actualmente sigue esta carencia presente dentro de las políticas educativas del actual mandato.

Lo que resulta importante es que dentro de las comunidades indígenas prevalecen formas de participación específicas. Algunos datos revelan que dentro del servicio indígena de nivel preescolar y primaria han superado por mucho el promedio nacional de cobertura de los CEPS, con un 98%, lo que remite a reflexionar que en zonas con alta desventaja se logran desarrollar los esquemas formales de la participación social (SEP, 2012 como se citó en Flores, 2019).

2.5.1 Marco normativo vigente de la participación social

En el 2014 la SEP emitió dos normativas que otorgaron significado a la participación social y su relación con la gestión escolar (Santizo, 2016), el Acuerdo 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de

Participación Social en la Educación y el Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.

El acuerdo 716 (2014) postula las formas de trabajo y organización de los Consejos de participación social, de los distintos niveles de la red nacional. Dentro de este acuerdo se remiten cuestiones de planeación de trabajo, de forma concisa se ponen a consideración las líneas principales de la participación social:

- Motivación y fomento para la PS
- Opiniones y propuestas de tipo pedagógico.
- Atención a infraestructura.
- Reconocimiento social a: alumnos, maestros, directivos, padres de familia y empleados escolares.
- Trabajo en materia cultural y deportivo.
- Rendición de cuentas.
- Gestión escolar.

Así, el documento describe que cada CPS deben estar conformados por 16 representantes: dos representantes de la APF, tres representantes de las organizaciones de la sociedad civil, del sector empresarial vinculados a la educación, dos investigadores en materia educativa, dos maestros distinguidos por su trabajo frente a grupo y dos representantes de la organización sindical de maestros. Todos los representantes deben durar dos años en sus cargos. Cabe señalar que el acuerdo divide por cuatro zonas geográficas los seguimientos de trabajo de cada región.

Por otro lado, el Acuerdo 717 pone a consideración el trabajo de gestión escolar dentro de las escuelas. El acuerdo se divide en siete capítulos; disposiciones generales, fortalecimiento en la autonomía de gestión escolar de las escuelas de educación básica, uso de los resultados de la evaluación como uso de retroalimentación para mejoras escolares, planeación anual de actividades, administración y rendición de cuentas y condiciones para la participación de los distintos agentes educativos (Acuerdo número 717, 2014), todo con el fin de otorgar mayor autonomía y poder de gestión a cada instancia educativa. El acuerdo centra su atención en los siguientes puntos:

- Administración de recurso
- Estrategias para el mejoramiento en las competencias de matemáticas, lectura y escritura, luchar contra el abandono escolar y mejoramiento de la convivencia escolar
- Operatividad en las escuelas (funcionamiento de las instituciones)
- Rendición de cuentas: transparencia.
- Incorporación de todos los agentes educativos (directivos, estudiantes, maestros, padres de familia).

Conviene especificar que el estado trabajó bajo la propuesta de los acuerdos 716 y 717 (antes de su derogación). De manera particular dentro del portal de internet de la Secretaría de Educación de Baja California, se adjunta documentación para el desarrollo de la participación social, así como los lineamientos normativos para a gestión e institucional escolar y pedagógica del periodo 2020-2021; en este documento se presentan la distribución de cada coordinación de los servicios educativos, así como la organización de trabajo docente y directiva (Secretaría de Educación de Baja California, 2020).

Además, se propone un documento llamado *Guía práctica para padres*, en el cual se presenta de manera condensada una serie de pasos para el acompañamiento de los hijos, ya sea en la realización de tareas, o con temas de tipo afectivo; la guía presenta actividades cortas de convivencia, o consejos, así como lecturas para trabajar con los hijos (Secretaría de Educación de Baja California, 2018). La propuesta del documento es muy acotada, y no incorpora el tema de la interculturalidad.

También, en su portal web, destinado a la promoción de la participación social, se adjuntan 38 documentos y seis vídeos que competen a este tema. Además, se anexan cuatro formatos de trabajo para la APF, cinco formatos del Consejo Escolar y Consejo Análogo, tres de los Comités de Consejos Escolares, 12 infografías de convivencia y prevención de adicciones, tres documentos de guía para el docente, seis cuadernos de actividades para los alumnos sobre temas de vida saludable, un manual de seguridad, dos ficheros de actividades didácticas y dos publicaciones sobre la participación en la escuela. El material audiovisual contiene seis vídeos referidos a salud mental y seminarios virtuales.

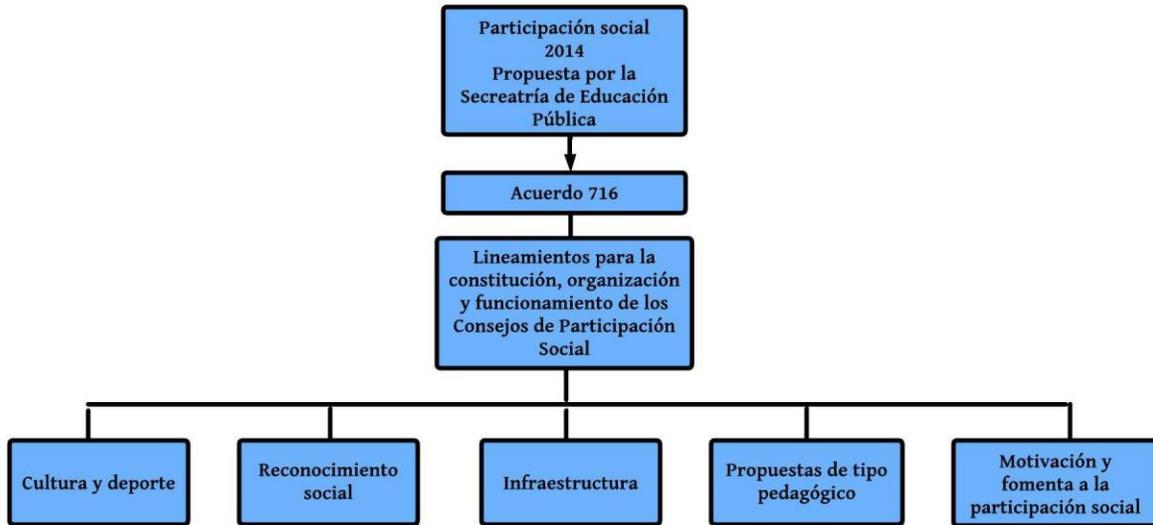
En una revisión detallada de las normativas sobre participación social, el INEE (2019b), señala que es posible encontrar imprecisiones en la naturaleza de los consejos y sus características, comparándolas con otros esquemas de participación existentes. Para el INEE

(2019b) falta una definición de las responsabilidades, objetivos y delimitación en funciones y objetivos entre los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación y las Asociaciones de padres de familia. Además, señalan que el marco regulatorio de las AFP no cuenta con actualizaciones. Igualmente, predomina una ausencia de articulación en materia comunicacional, y falta apoyo entre los diversos niveles de participación social a nivel municipal, estatal y nacional; en otras palabras, no hay una cohesión en los órdenes gubernamentales (INEE, 2019b).

Igualmente, es importante resaltar que dentro del diagnóstico del INEE (2019b) se incorporan cuestiones en materia de diseño de los espacios formales de participación social que no han sido cubiertos. Afirma, además que persiste una carencia en el reconocimiento de la diversidad de niveles y servicios del Sistema Educativo Nacional; las estrategias sobre la promoción de la participación de padres de familia no son profundas, y existe una gran ausencia en los procedimientos de acompañamiento y capacitaciones a los diversos agentes de la comunidad para dar mayor divulgación a la participación en materia educativa, y fortalecer el valor de la democracia (INEE, 2019b).

Por último, los acuerdos 716 y 717 no atienden de manera específica el acompañamiento a la participación de padres de familia de origen indígena. Son mencionados rubros como la atención e incorporación de los padres de familia en los procesos escolares, pero ambos acuerdos prevalecen lejanos de una reflexión de los distintos servicios educativos, principalmente el indígena, mucho menos se proponen estrategias que impulsen y acompañen a los padres de familia en temas académicos. En términos gráficos, la participación que propone las autoridades educativas se representa en la siguiente figura 3.

Figura 3. *La participación social propuesta por la SEP (2014)*



Nota: Elaborado a partir de la propuesta de Epstein (2002)

En resumen, tal y como se visualiza en el esquema anterior, la propuesta presentada por la SEP dispone la organización de la participación, esto desde un orden jerárquico, con disposiciones generales, y sin especificaciones a cada zona y contexto nacional. En el siguiente capítulo, se propone el marco conceptual de la participación social desde el involucramiento parental, bajo la propuesta de Epstein (2002).

Capítulo 3. Marco conceptual

En este capítulo se presenta el marco conceptual elaborado a partir de los postulados de Joyce Epstein (2002, 2013, 2016). Esta autora replantea la relación que debe darse entre escuela, familia y comunidad (modelo de esferas superpuestas); de igual manera se recuperan aportes de otros autores que discuten los planteamientos de esta autora. Lo que importa destacar son las posibilidades de plantear un modelo consecuente a los contextos escolares. El capítulo se organiza en seis apartados, los cuales recuperan los planteamientos sobre la familia como núcleo principal, y el modelo de Epstein.

3.1 La familia: pilar para el desarrollo del niño

Para que exista cohesión entre los diversos actores que intervienen en el proceso educativo, es necesario, sin duda, comprender la dinámica escolar a detalle. A partir de su conocimiento sería posible llegar a conformar y consolidar un modelo que respondiera a prácticas efectivas para el trabajo colaborativo entre la familia, la escuela y la comunidad. En esta lógica trabajó Epstein (2002). Para que haya participación social, es fundamental la integración plena de la familia – independientemente de su estructuración– a la institución escolar.

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2021), la palabra familia puede ser definida como un conjunto de personas que comparten parentesco y habitan en el mismo hogar. Por su parte, Cardemil y Lavín (2012) señalan que la familia es el grupo humano conformado por miembros relacionados y unidos por vínculos de afecto, adopción o sangre, o bien por un contrato de tipo administrativo, este grupo apoya a la socialización, equilibrio emocional, así como dar generación a la reproducción y nacimiento de nuevos seres humanos y su subsistencia.

Sánchez Martínez (2012) afirma que la familia ha pasado por diversas modificaciones a lo largo de los años, entender esto permite comprender y acercarse al funcionamiento de las relaciones humanas. Por otro lado, Gil (1994) postula que las familias poseen un papel primordial dentro de las escuelas, el efecto de dicha intervención es lograr configurar un modelo de comunidad escolar, por ello la participación de madres y padres de familia es crucial. Acorde con Gil (1994) algunas razones que enfatizan la relevancia de la relación familia-escuela son:

- La familia es un actor primordial dentro de la escuela; los padres de familia tienen derecho de seleccionar que tipo de educación recibirán sus hijos, cada padre adquiere el beneficio y el derecho de establecer su participación en la escuela.
- El padre dedica recursos no solo monetarios; la motivación y preocupación por estar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes remite a dedicar un esfuerzo por estar presentes en la cotidianidad del aprendizaje del niño.
- La participación contribuye a mediar un trato equitativo y no perjudicial entre docentes y estudiantes, de esta forma se abre la posibilidad de contribuir en la organización y gestión de los centros educativos.
- La familia conforma un modelo de tipo explícito o implícito; dicho modelo tiene el fin de conseguir y conformar una comunidad escolar logrando compaginar la dinámica comunitaria y las interacciones familiares.

Al ser partícipes de la organización escolar, nace la probabilidad de formar espacios de convivencia que rebasen lo académico. De este modo, la familia contribuye a mejorar las interacciones del tejido social en las escuelas. De forma similar, Cardemil y Lavín (2012) señalan que durante el último siglo se ha dado una revalorización con respecto al papel de la familia en la sociedad, de forma específica en lo que refiere a su incidencia sobre el rendimiento escolar, la construcción en las formas de pensar, así como en el desarrollo de la inteligencia emocional. Así, la familia desempeña un papel importante en el desarrollo y la consolidación de la inteligencia emocional de los niños, ya que desde ese núcleo se cimientan las bases para la vinculación con las emociones, la interacción emocional con otros, la capacidad de automotivación, así como para entablar relaciones de tipo interpersonal y grupal (Goleman, 1997).

La familia funge como uno de los pilares en el desarrollo de la sociedad y la formación de individuos, sin lugar a duda se enfrenta a la complejidad de poder subsistir en las nuevas formas de organización (Sánchez Martínez, 2012). Por ello, Epstein (2002) afirma que es necesario contar con un modelo que incorpore las diversas prácticas de las familias en los procesos educativos.

Para Epstein (2002), el involucramiento de los padres se categoriza en las siguientes dimensiones: crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Este modelo fue desarrollado en Estados Unidos de América, y si bien puede señalarse que existen diferencias sustantivas entre México y aquel país, el desarrollo teórico se sustenta en investigaciones previas que demostraron la efectividad de compaginar

programas de involucramiento de tres entes -familia, escuela y comunidad- (Epstein, 2013). En los siguientes apartados se describe de manera detallada la base conceptual de dicho modelo.

3.2 Antecedentes teóricos del modelo de Epstein

Los estudios precursores de Epstein (2016) que señalan la importancia de la familia en la vida escolar de los estudiantes se remontan a la década de 1970, y se focalizaron en las escuelas abiertas en Maryland, Estados Unidos. Su estudio involucró la exploración de los estudiantes de familias estructuradas y, su propósito inicial fue conocer si tenían un mayor rendimiento o actitudes positivas en su desempeño escolar; sus resultados mostraron que la familia era un elemento central para los alumnos. Estos primeros resultados le sugirieron la necesidad de indagar sobre las actividades realizadas por maestros y administradores para involucrar a un mayor número de familias en las actividades de los estudiantes; este punto de vista generó una nueva línea de investigación sobre la relación *familia-escuela* (Epstein, 2016). La autora centró sus investigaciones en comprender ¿De qué manera ayuda la escuela a las familias para impulsar y apoyar el éxito escolar de los hijos?

En 1981 realizó un estudio que buscaba saber que era “*la participación familiar*” y “*la participación de los padres*” revisando las conexiones entre familia y escuela; este estudio fue de corte cuantitativo e incluyó a 600 escuelas primarias de Maryland (Epstein, 2016). Debido a que no se contaba con un modelo teórico que sustentara a los resultados del estudio, Epstein desarrolló uno sustentado en conceptos de tipo psicológico (relacionados al desarrollo infantil) y otros de tipo sociológico (sobre organizaciones que representaran datos dinámicos sobre la interacción entre maestros y padres junto con su implicación en el éxito escolar de los niños) (Epstein, 1987).

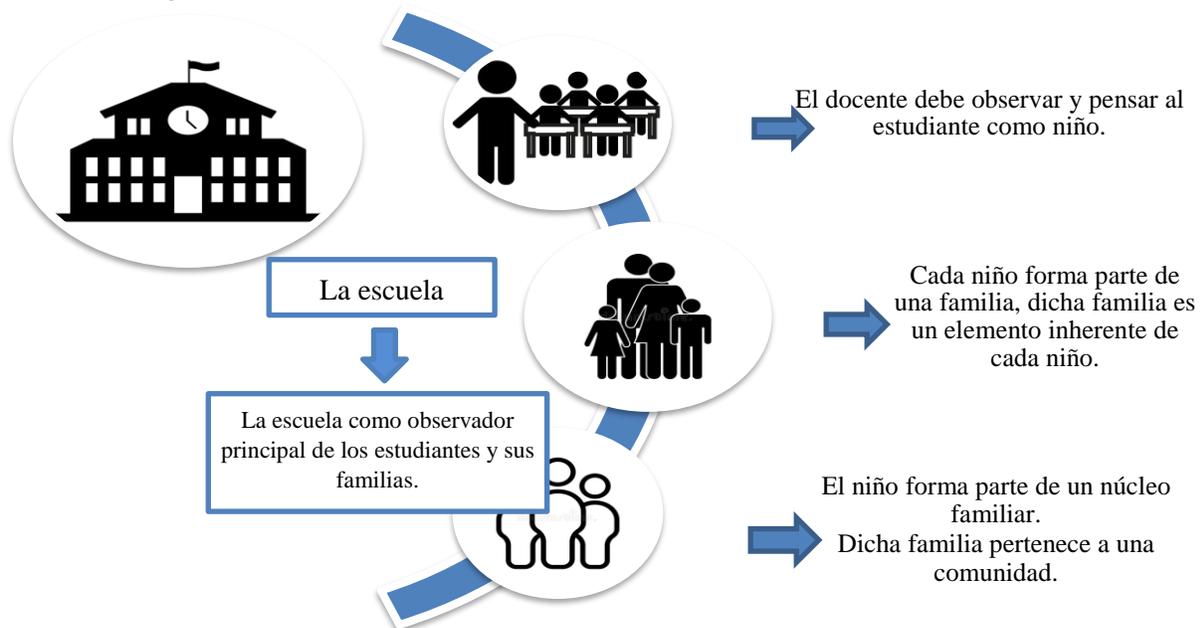
Al modelo lo denominó *Esferas superpuestas*, el cual, señala Epstein (2016), es influido por elementos externos e internos (Epstein, 2016). Mas adelante se explica de forma detallada la integración de dicho modelo con estos factores. Primero se detallará en que consiste el modelo de las esferas, partiendo desde uno de los elementos centrales: *los niños*.

3.3 Modelo teórico: las tres esferas, escuela, familia y comunidad.

Para Epstein (2013), la escuela (maestros) es una observadora crucial para el bienestar de los niños y para ello debe conocer a las familias de cada estudiante. Cuando el docente observa al estudiante como un niño, lo remite a su familia como un elemento inherente de ese niño, es decir,

se puede pensar siempre en el alumno como un ente separado de su familia, pero, al mismo tiempo, cada niño forma parte de un *núcleo familiar y de una comunidad*. El siguiente esquema muestra una representación personal de la propuesta de Epstein (2002) en relación con la escuela y su papel como observador principal del bienestar de los estudiantes.

Figura 4. *La escuela en la identificación y conformación de la comunidad para el bienestar infantil*



Nota: Elaborado a partir de la propuesta de Epstein (2002)

Otros autores (Pedraza et al., 2017) sostienen la misma idea: la colaboración entre escuela y familia es resultado del esfuerzo de corresponsabilidad: esto es, tanto la comunidad educativa y padres de familia ejecutan una labor de emprendimiento para alcanzar el éxito escolar de los niños, por tal motivo tanto escuela y familia consolidan un dúo. La familia posee mayor conocimiento sobre los hijos; por otro lado, la escuela contribuye con técnicas de tipo pedagógico para la formación del sujeto.

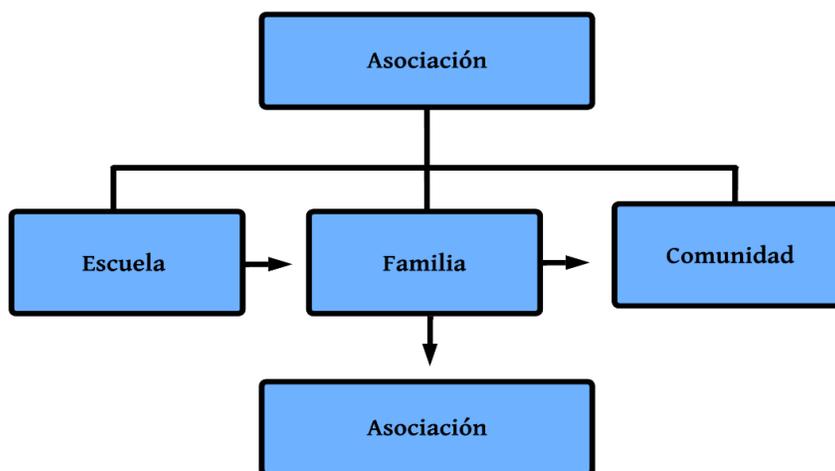
El modelo intenta una comprensión de la interconexión de los tres círculos principales en el desarrollo infantil (familia, escuela, comunidad); además representa un marco general de los elementos básicos en relación con el desarrollo de programas de involucramiento, prácticas y alianzas en pro del éxito escolar y bienestar infantil (Epstein, 2002, 2013). En los siguientes apartados se describen diferentes componentes de este modelo.

3.4 Las asociaciones

Un concepto crucial al que Epstein (2002) alude dentro de su modelo, es el de *asociación*. Si se toma en consideración la definición propuesta por la RAE (2021), una asociación se define por un conjunto de personas que comparten el mismo objetivo, y tienen las mismas ideas. Desde su perspectiva a Epstein (2002) cuando existe una sociedad, cada socio identifica sus responsabilidades, así como sus intereses con un común denominador: *los niños*; su premisa es trabajar de manera conjunta, sin rivalidad y con una mayor sociedad, todo con el objeto de construir mayores oportunidades y programas efectivos para las infancias estudiantiles. Así mismo, diversos motivos prevalecen para el desarrollo de la asociación entre la escuela, familia y comunidad. Una asociación permite la oportunidad de mejorar el clima escolar, mejorar programas escolares, así como contribuir en el desarrollo de habilidades de liderazgo de padres de familia, además de construir redes dentro de cada escuela todo con la finalidad de impulsar el éxito escolar de las infancias (Epstein, 2002).

Es decir, bajo el argumento anterior de Epstein (2002), la asociación entre escuela, comunidad y familia por sí sola no pueden producir estudiantes exitosos, si bien por separado cada ente realiza actividades y deberes para contribuir en el aprendizaje infantil, la asociación permite diseñar, involucrar e incentivar a producir estudiantes que sean creadores de sus propios éxitos gracias al impulso de la sociedad de los tres entes. En el siguiente esquema se representa de forma visual la propuesta de asociación de Epstein.

Figura 5. *La asociación escuela-familia-comunidad bajo la propuesta de Epstein (2002)*



Nota: Elaborado a partir de la propuesta de Epstein (2002)

Lo anterior propone algunas metas que deben ser cumplidas dentro de la propuesta del modelo: si los niños sienten cuidado, y se les anima a trabajar en su papel como estudiantes, es posible que realizan todo lo que esté en sus manos para aprender cualquier tipo de conocimiento nuevo ya sea desde leer, sumar, restar, escribir, o bien desarrollar otras destrezas y habilidades para su permanencia en la escuela (Epstein, 2002, 2013).

Además, Epstein (2013) afirma que cuando llega el momento en que los estudiantes, los docentes y las familias se reconocen como socios dentro del proceso educativo, establecen una conversión posible de convertirse en un tejido, es decir, una comunidad protectora para todos los estudiantes; para lograrlo, es necesario detallar aspectos generales sobre el programa de alianzas exitosas.

Otro concepto central en el mismo nivel que el de asociación, es el desarrollo de *alianzas*. Las alianzas pueden apoyar al desarrollo de programas y mejorar los ambientes escolares, preparando y buscando afianzar el sentido del liderazgo de los padres, así como potencializar y cohesionar la relación entre la escuela, familia y comunidad. Cabe señalar que este concepto busca ser un apoyo para los docentes dentro de su trabajo (Epstein, 2013).

La RAE (2021) define una alianza como el convenio o tratado trabajado y adoptado entre dos o más individuos, dicha alianza es realizada bajo acuerdos y términos estipulados entre los aliados. Epstein señala que “la alianza entre escuela y familia permitiría lograr mayor coherencia en las metas para el desarrollo afectivo, cognitivo, social y valórico de las personas. Dicha alianza contribuye a mejorar significativamente la calidad de los aprendizajes escolares” (Epstein 2013 como se citó en Vergara, 2007, p. 15). Así mismo, Epstein (2013) considera que cada actor (escuela, familia y comunidad) ha trabajado por sí mismo durante mucho tiempo. Por ello, el surgimiento de estas alianzas ha sido un factor crucial para el desarrollo favorable de los niños, por lo que otro concepto central es el de cuidado. En este sentido, es de suma importancia que la escuela emprenda la iniciativa por expandir la colaboración de las familias dentro de las instituciones educativas, no solo con aportaciones económicas, sino participar con compromisos y con disponibilidad de tiempo para concretar de forma efectiva las alianzas (Cardemil y Lavín, 2012).

Sánchez et al. (2010) afirman que el modelo de Epstein permite la injerencia de los padres de familia en diversos momentos y en distintos espacios, y “en una única y combinada influencia en los niños a través de la interacción de los padres, educadores, los compañeros y estudiantes de otros contextos” (p.73). Si bien Epstein (2002, 2013) detalla la prevalencia de conceptos como *la escuela como familia*, dichas asociaciones remiten a los estudiantes a tener ejemplos presentes

de escuelas positivas; maestros y comunidad que lo hacen sentir como en una familia, el docente puede llegar a elogiar los logros y progresos del estudiante, así como el reconocimiento de su propia singularidad. Desde ese punto de vista, el hogar también puede ser concebido *como la escuela dentro de casa*, donde las familias fungen como docentes dentro de cada hogar. Por consiguiente “Los factores que afecta la relación familia-escuela se asocian con características de los estudiantes, las familias, el ambiente escolar, la política educativa y la comunidad en general” (Valdés y Sánchez, 2016, p. 106). Lo anterior es el resultado de la suma de esfuerzos.

3.5 El modelo de esferas superpuestas

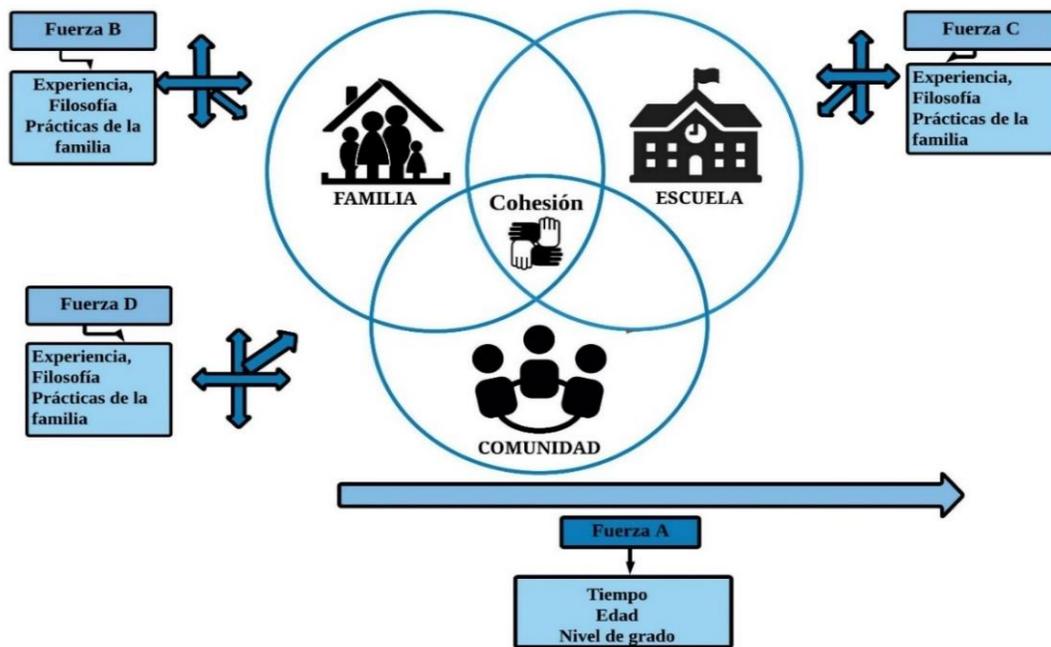
El modelo de esferas superpuestas fija la atención en las posibles interacciones entre familia, comunidad y escuela. Es posible que prevalezca poca comunicación entre los tres entes, pero cada una conforma una *esfera de influencia* en el estudiante; cada una influye de forma contundente en su formación y aprendizaje. En determinadas comunidades en las tres esferas predomina una comunicación de calidad, e interacciones que refuerzan la cercanía entre ellas (Epstein, 2002).

Epstein (2002) postula que la comunicación juega un papel fundamental dentro de la cohesión de las tres esferas: al generarse mayores interacciones entre la familia, la escuela y la comunidad. Esta interacción dará paso a la construcción de un mensaje similar sobre la relevancia de la escuela, es decir, el niño podrá desarrollar mayor crítica y reflexión sobre la importancia del esfuerzo durante estudios, crear un sentido de pertenencia con la escuela, así como poder ayudarse en conjunto con su misma comunidad.

Conviene mencionar que en este modelo inciden otros dos modelos denominados interno y externo. Las tres esferas superpuestas se entrecruzan con contextos (familiar, escolar y comunal) e incorporarlos responde a la pregunta ¿dónde aprenden y crecen los estudiantes? Así, es posible que existan factores que beneficien o separen, ya que en determinadas prácticas escolares los actores las pueden trabajar de manera conjunta o separada (Epstein, 2013). En consecuencia, el modelo externo es afectado por fuerzas de diferente tipo como filosofías de vida, experiencias, prácticas, el tiempo (Epstein, 2016). Tal y como lo expone Epstein, (2013), al realizarse prácticas separadas en cada contexto disminuye la contribución en la formación aprendizaje de los niños.

De esta manera se demuestra que los cambios que se susciten en la sociedad y comunidad llegan a influir en la familia, en comportamientos, actitudes, así como la construcción de valores (Cardemil y Lavín, 2012), al encontrarse elementos externos estos pueden impactar de forma favorable o no favorecer en la construcción de las asociaciones y alianzas. A continuación, la figura 6 representa el modelo externo (2002).

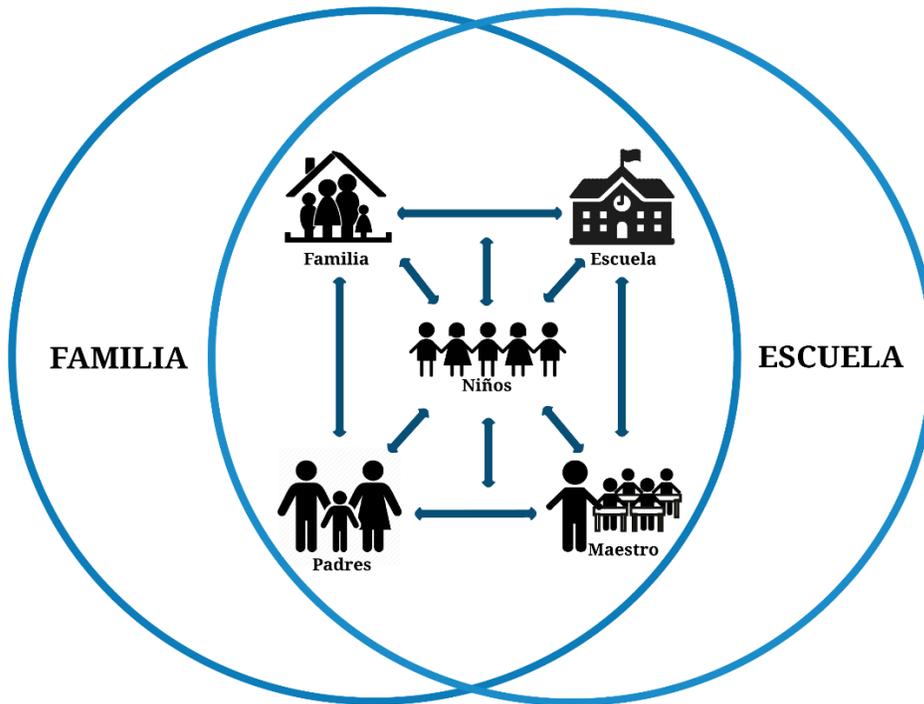
Figura 6. Modelo externo (contextos y fuerzas)



Nota: Elaborado a partir de la propuesta de Epstein (2002)

Epstein (2002) propone el modelo interno de interacción. En este caso, define el cómo y dónde surgen las relaciones de tipo interpersonal junto con los patrones de influencia entre los miembros de la escuela, la comunidad y la familia, de forma particular dichas relaciones sociales son representadas bajo un enfoque a nivel institucional e individual. La figura 7 presenta de forma esquemática este modelo de interacción.

Figura 7. *Modelo interno de interacción*



Nota: Elaborado a partir de la propuesta de Epstein (2002)

Un ejemplo de la interacción de tipo institucional es cuando las escuelas realizan reuniones donde invitan a las familias a participar, como las juntas o eventos escolares. En algunos casos empleando estrategias como discutir y aprender sobre los programas escolares o revisiones de las actividades escolares (Epstein, 2013). Este modelo, como ya se mencionó anteriormente, tiene como eje central a los estudiantes; ellos son los principales protagonistas de su educación, logros y formación escolar. En consecuencia, cada esfera no puede crear por sí solas estudiantes que sean exitosos; desde este punto se trabaja de forma conjunta en el diseño de actividades que involucren y motiven a los estudiantes (Epstein, 2013).

También, Epstein (2016) describe cómo la interacción de tipo individual remite al tipo de comunicación e interacción que realizan de forma particular los padres y docentes, ya sea por algún medio de comunicación (teléfono, internet) o de manera presencial para hablar sobre la situación de un solo estudiante.

Es importante señalar que el principal medio de comunicación entre la escuela con los padres son los estudiantes, por lo que, dentro de la propuesta del modelo, surge *el programa de alianzas*, este es un trabajo en conjunto con las tres esferas. Cada esfera realiza una determinada labor con el fin de consolidar las interconexiones entre cada actor educativo (Epstein, 2013). De

acuerdo con Epstein (2002), las esferas adquieren un rol, un ejemplo remite a cómo los docentes apoyan a los estudiantes manteniendo una comunicación tradicional con las familias, tal como una entrega de boletas o reuniones escolares, o bien responder a dudas, también están abiertos a las nuevas formas de comunicación, por ejemplo, a través de las tecnologías de la información y la comunicación (Huerta, 2010). Si tomamos en consideración elementos como la comunicación, hay autores (Huerta, 2010) que la sitúan como un elemento de suma importancia, y es a través de ella que se establecen canales de comunicación eficaces y efectivos. En la instancia educativa recae la responsabilidad de establecer canales de comunicación con la familia y escuela.

Por su parte, la familia, adquiere responsabilidades como la elaboración de tareas en el hogar, así como adquirir el compromiso de estar en constante comunicación con los docentes sobre los avances de los hijos. Conforme se definen con mayor certeza los roles entre las alianzas, mayor comprensión sobre cómo trabajar con los estudiantes para incrementar las oportunidades de éxito escolar (Epstein, 2013).

Con base en lo expuesto, la participación adquiere un papel significativo (Epstein, 2002). Hay escuelas y familias en las que la cohesión se encuentra comprometida; entonces, es difícil establecer una asociación, ya que la escuela, en algunas situaciones, culpabiliza a los padres de no cumplir con determinadas acciones o actividades y viceversa: las familias señalan a la escuela. Para comprender esta situación, Epstein explica las esferas de *influencia separadas*.

Dentro de las alianzas propuestas por Epstein (2002), los maestros y administrativos construyen escuelas que son familias, identifican la individualidad de cada estudiante, reconociéndolo como niño, todo con el fin de que se integre y se sienta especial, toda escuela debe recibir a todas las familias, sin exclusión alguna. De forma conjunta, los padres constituyen familias que fungen como escuelas, y dimensionan a sus hijos como alguien que se encuentra en formación. Cabe mencionar que cada esfera ayuda a contribuir y dar continuidad de lo trabajado dentro de cada contexto.

Por su parte, las comunidades y asociaciones de familias colaboran de manera conjunta para desarrollar actividades escolares, tales como eventos, reconocimiento de los estudiantes por sus progresos, además de apoyar a las familias para brindar mejor apoyo a sus hijos, es decir se busca construir el concepto de escuela comunitaria o escuela de servicio integral (Dryfoos y Maguire, 2002, cómo se citó en Epstein, 2002).

Epstein (2013) afirma que es relevante que la escuela y la comunidad identifiquen las necesidades y el contexto de la vida familiar; actividades que sean amigables para las familias, construyendo una comunalidad en que se trabaje como familia. En el futuro, estos estudiantes

recordarán que sus propias familias eran partícipes de las actividades escolares, haciéndolos sentir orgullosos.

Otro aspecto significativo del modelo es que las alianzas pueden operar de forma divergente, es decir, es posible en algunas escuelas con excelentes resultados de rendimiento académico, pero que las familias no sean tomadas a consideración, obstruyendo la relación escuela-familia. No obstante, podría ser el caso contrario; escuelas con resultados académicos poco favorables, en las que participen en mayor medida las familias, ninguno de estos dos ejemplos es viable para la construcción de alianzas, por ello debe perfilarse un balance (Epstein, 2002).

Solis y Aguiar (2017) señalan sobre este modelo que para su desarrollo se requiere la injerencia de organizaciones y empresas que fomenten el desarrollo social, emocional e intelectual de los estudiantes, ya sea de modo indirecto o directo. Así, tanto docentes, familias, incluso círculos familiares fuera del núcleo principal pueden convertirse en una valiosa orientación para los estudiantes, conforme se van sumando dentro de la escuela. En este sentido, los estudiantes se sientan cuidados y apoyados, y se favorecen actitudes positivas; en otras palabras, los niños sigan permaneciendo motivados dentro de las escuelas (Epstein, 2002).

De acuerdo con Epstein (2013) si una práctica de involucramiento parental no se realiza de forma adecuada, resulta ser un esfuerzo en vano, ya que no pueden desarrollarse de manera homogénea en todas las comunidades escolares, es decir, las prácticas deben ser situadas. Cuando se consolida una buena sociedad entre las esferas propicia preguntas, debates para desarrollar una buena solución y también solución a problemas emergentes.

3.6 El desarrollo de equipos de acción

Desde su propuesta, Epstein (1987, 2002) recomienda el desarrollo de una metodología para la conformación de la participación dentro de las escuelas con el fin de generar asociaciones entre las familias y las escuelas. Epstein (1987) destaca elementos relevantes vinculados con las asociaciones de las tres esferas que postula. En todo ello, el papel del docente resulta fundamental para la creación de las asociaciones, si bien es cierto que con cada maestro puede disminuir los grados de involucramiento, el desarrollo de prácticas apropiadas por el docente determinará en gran medida la fortaleza de la asociación (Epstein, 1987).

Cabe señalar que el modelo teórico de Epstein (1987, 2002) plantea generar comunidades prósperas en las que exista una participación familiar positiva. Aunque, en las escuelas en las que la situación económica es precaria pueden presentar limitantes, siempre existirá la posibilidad de

trabajar en conjunto con el fin de construir las asociaciones con los miembros de la comunidad y las familias de los estudiantes. Desde este punto de vista, las familias de comunidades menos favorecidas económicamente generan mayor contacto con familias con problemas de diversos tipos, se estima que el desarrollo de la asociación genere un ambiente equilibrado que incluya elementos positivos sobre los logros de los estudiantes (Epstein, 2002, 2016).

Otro elemento que conviene mencionar es la composición familiar; dentro de cada escuela hay presencia de padres y madres solteras, muchos laboran fuera de sus hogares, o padres y madres que viven lejos de la institución educativa, por ello, muchos padres se encuentran involucrados en menor medida, por lo que depende de la organización de oportunidades por parte de la escuela para que las familias se puedan ofrecer como voluntarios para las actividades dentro de las esferas (Epstein, 2002).

Por otro lado, tanto docentes como administrativos poseen el interés de involucrar en mayor medida a las familias, sin embargo, en diversas ocasiones carecen de iniciativas para construir programas efectivos de involucramiento, por lo que en consecuencia la preocupación y el temor de involucrar a las familias prevalece (Epstein, 2002). Por ejemplo, para promover la participación de las familias, el docente no debe limitarse a llamar a los padres cuando surja un problema, cuando sea requerido apoyo económico o cuando no exista mucha información sobre la realización de reuniones (James y Guzmán, 2015). A ese esquema, Epstein (1987) lo define como “rutina retórica”, es decir que los educadores se encuentran atrapados expresando querer mayor apoyo en las escuelas, pero no realizan ninguna medida para cambiar dicha circunstancia.

En todos los niveles (primaria, secundaria, preparatoria) prevalece el interés de que las familias sean socios mayormente informados sobre la escolarización de sus hijos. Las madres podrían estar dispuestas a gestionar un papel activo en la asistencia de la comunicación hogar-escuela (Epstein, 2002; James y Guzmán, 2015). Para que lo anterior se lleve a cabo se requiere de una orientación e información por parte de las escuelas, en relación con la realización de asociaciones y como se pueden llevar a la práctica intercambios relevantes con las familias dentro de las escuelas, así como su importancia en toma de decisiones escolares, actividades y tareas (Epstein, 2002).

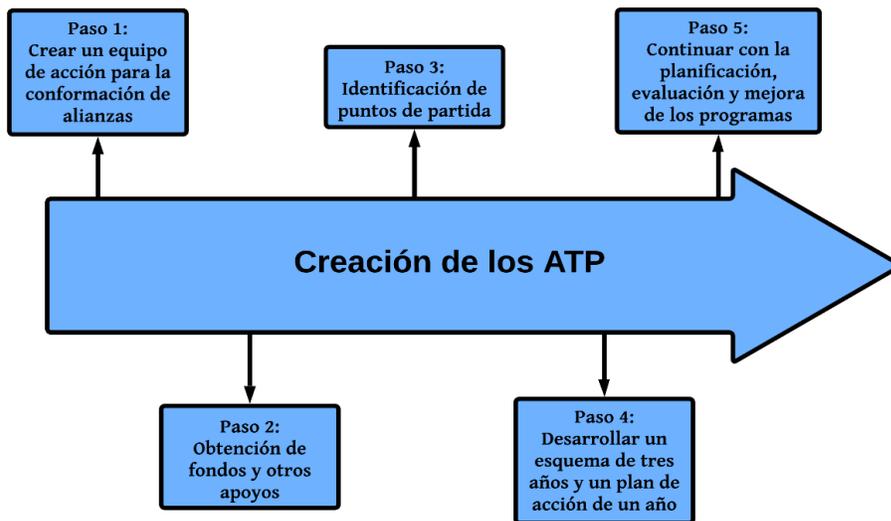
Desde la perspectiva de Epstein (1987, 2002), los resultados de su investigación son importantes, ya que indican cómo construir las comunidades que incluyan a las familias, las familias, maestros y estudiantes consideran que la asociación resulta ser relevante para la obtención del éxito en todos los grados escolares. Pero, cada escuela debe de reflexionar sobre los programas de involucramiento, ya que deben adaptar sus prácticas en función de las necesidades

e intereses, edades, tiempo, niveles educativos y requerimientos de cada estudiante y cada familia (Epstein, 2002; Cardemil y Lavín, 2012) o bien de cada contexto.

Sobre el modelo de esferas de influencia superpuestas, Epstein (1987, 2002) reconoce que la identificación de diversos tipos de participación detona la diversidad de oportunidades en que las familias, las escuelas y las comunidades trabajen de forma conjunta para la creación de un *Equipo técnicos de acción para las asociaciones* (ATP, por sus siglas en inglés), para la coordinación del trabajo y progreso de cada instancia educativa.

Para llevar a la realidad la propuesta de Epstein (2002) es necesario un respaldo de políticas públicas que validen el trabajo de asociaciones en las instancias educativas, además del soporte de líderes estatales y locales para la creación y conformación de *Equipos técnicos de acción para las asociaciones*, ya que dichos equipos pueden llegar a ser un elemento central dentro de cada escuela. A manera de ejemplo, se expone la metodología que sostiene Epstein (2002) para la creación de los ATP, como se observa en la figura 8

Figura 8. Creación de los ATP



Nota: Elaborado a partir de la propuesta de Epstein (2002)

Por consiguiente, la conformación de los ATP conlleva la responsabilidad de otorgar un sentido de participación al programa de involucramiento efectivo, si bien es cierto que los efectos del programa pueden verse reflejados hasta en un periodo de tres años, es imprescindible la formación y capacitación de todos los involucrados para embonar de forma eficaz el trabajo de los ATP (Epstein, 2013). En la propuesta de Epstein, este modelo implica el desarrollo de un “liderazgo compartido”.

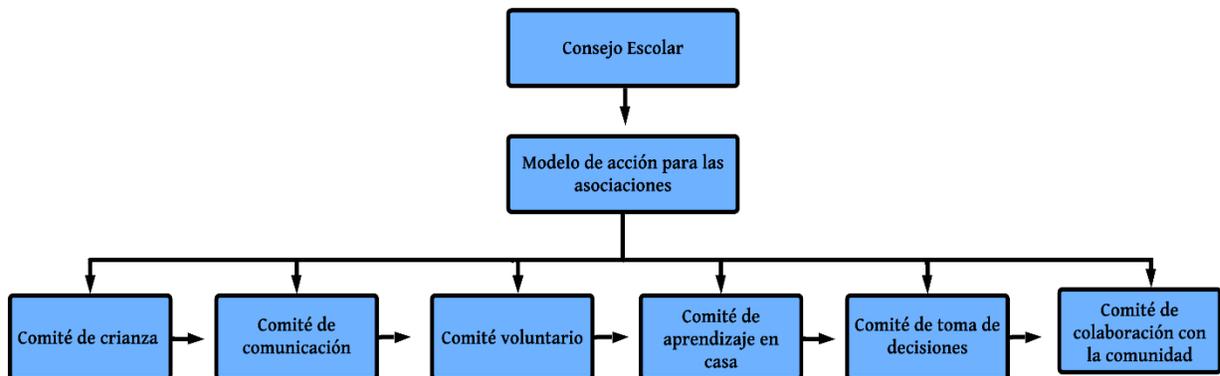
En este sentido, Epstein (2002, 2013) postula otros rubros que son útiles en la conformación de los ATP:

- Los estudiantes son distintos; no todos tendrán los mejores desempeños o actitudes de manera inmediata con la implementación del ATP, no obstante, cuando reciban mayor apoyo de sus familias prevalecerá un mejor desempeño.
- La conexión entre currículo y pedagogía es crucial; la familia debe ser respaldada, docentes y padres deben tener mayores conocimientos sobre el desarrollo infantil.
- Es conveniente ayudar a comprender a las familias sobre las tareas escolares.
- Se debe transformar la formación docente; ampliar la capacidad de los docentes y padres para poder alcanzar alianzas con alto grado de efectividad. Es decir, durante su formación profesional deberá inculcarse una perspectiva de asociación entre padres y comunidad.
- Es preferible un liderazgo compartido; tanto directivos, docentes, familias y socios comunitarios deben ser partícipes en la toma de decisiones, así como en la implementación, desarrollo y evaluación de planes y prácticas de participación.

En relación con la formación de los ATP, cabe señalar que cada equipo distribuirá el trabajo con el eje principal de los seis tipos de involucramiento, así como en las metas establecidas en el plan de trabajo, se organizan comités y planes, cada comité forma parte de una dimensión teórica en la que hay presencia de un presidente, copresidente y miembros de la comunidad escolar, en donde se hace un cotejo, planeación y evaluación de las actividades para cada dimensión de participación (Epstein, 2002, 2013).

La figura 9 representa de forma jerárquica la estructura de los comités, partiendo del consejo escolar hasta las subcategorías de los comités. Si bien la propuesta se ordena de forma jerárquica a los ATP, Epstein (2002) propone que los subcomités deben colaborar de forma horizontal, ningún subcomité está por encima del otro.

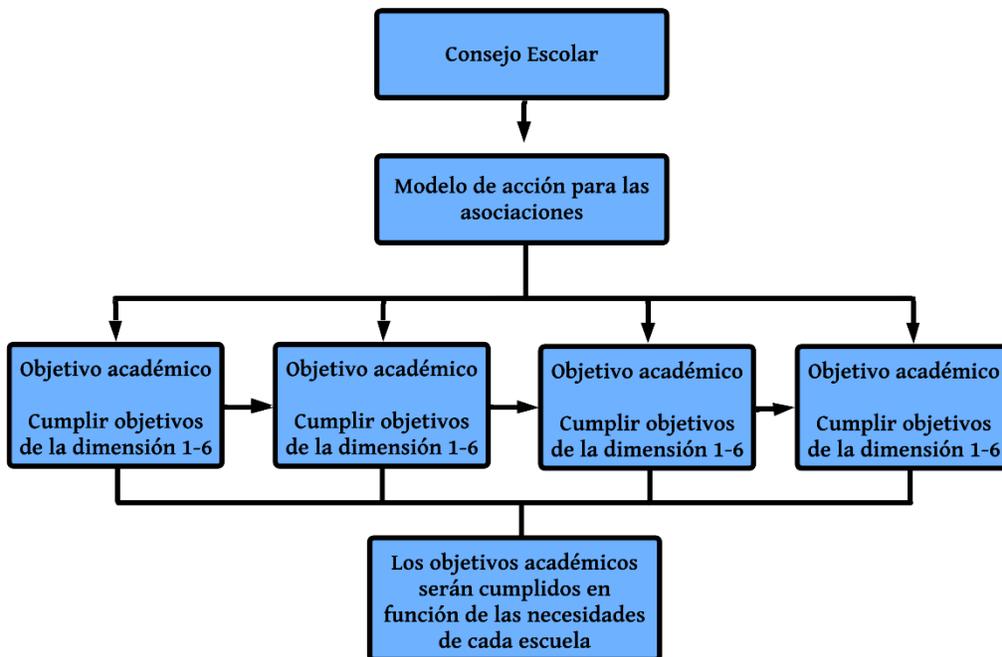
Figura 9. Equipo de acción técnico para las asociaciones, estructura de atención en los tipos de involucramiento



Nota: Elaborado a partir de la propuesta de Epstein (2002)

La figura 10 esquematiza el logro de metas específicas de tipo académico; cada meta dependerá del tipo de necesidad de cada escuela, ya sea desde sensibilizar a las familias para la comprensión de las políticas escolares, capacitación de voluntarios, identificación de familias ausentes, por mencionar algunos ejemplos.

Figura 10. Equipo técnico de acción para las asociaciones: metas de trabajo



Nota: Elaborado a partir de la propuesta de Epstein (2002)

Como caso típico, es necesario hacer una especificación sobre las funciones y roles que cada miembro del ATP tiene. Es decir, en palabras de Epstein (2002, 2013), todos los miembros comparten cierto grado de responsabilidad, así como el repartir un liderazgo de tipo compartido entre el ATP. A continuación, se presentan algunas de las funciones de cada miembro.

Tabla 8. *Funciones de los integrantes de los equipos de ATP*

Cargo	Funciones
Director	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a los docentes sobre la relevancia de planificación y asociación entre familia y escuela. • Designación de fondos para el programa de familia-escuela-comunidad, así como para el trabajo de la ATP. • Destinar tiempo y un espacio para las ATP, el tiempo puede ser antes o después del horario escolar. • Animar a todas las familias a la participación dentro de la escuela; fomentar un ambiente de comunidad desarrollando actividades específicas para crear el sentido de pertenencia. • Revisiones periódicas sobre las gestiones y actividades realizadas por los docentes con relación a sus prácticas hacia las familias. • Trabajo con líderes comunitarios con el fin de encontrar recursos que apoyen a los estudiantes. • Constante comunicación con las familias, así como agradecer por la colaboración y aportaciones de las familias. • mantener comunicación y relación constante con facilitadores distritales, directores de otras escuelas, con la intención de comprender las asociaciones, y crear un diálogo de escuela a escuela.
Consejeros y especialistas (psicólogos, trabajadores escolares).	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar y organizar reuniones para brindar orientación a docentes, familias, estudiantes para desarrollar estrategias y trabajo colaborativo de forma efectiva.
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Tres maestros deben formar parte de la ATP, deben trabajar de manera conjunta con otros docentes, esto con el fin de generar diálogo sobre sus prácticas efectivas de participación y de esta manera, para enfatizar la importancia de las conexiones con la familia. • Incentivar a otros docentes a participar en las actividades comunitarias de la escuela. • Apoyar a los padres de familia entablando canales de comunicación para el asesoramiento de tareas escolares, trabajo escolar, y notificación de reuniones escolares
Asistentes para la conexión escuela-familia	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a los docentes para establecer canales de comunicación con las familias, de manera particular ayudan a las familias y a invitarlos a ser voluntarios, también se encargan de capacitar a los voluntarios.

Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Aportar ideas desde el punto de vista familiar; ¿qué es importante para las familias?, de esta manera se intenta diseñar estrategias para involucrar a todas las familias de la comunidad, gestionar y reclutar actividades para incorporar a más familias dentro de las actividades de participación en la escuela. • Los padres de familia tienen voz dentro de los ATP, y dentro de las escuelas.
Socios de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Los socios comunitarios pueden invitar a profesionales para abonar en la práctica participativas en la escuela; si alguien es médico puede contribuir con servicios de salud, un policía, trabajador social, etc. • Dichos socios tienen la posibilidad de contribuir en las conexiones entre miembros de la comunidad, así como detectar puntos clave a trabajar dentro de los seis niveles de participación.
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro de esta propuesta teórica, se propone que los estudiantes participen en el ATP en nivel secundaria. • Dichos estudiantes tendrán la oportunidad de intercambiar diálogo con otros estudiantes sobre las diversas y estrategias que funcionan dentro de sus escuelas para incrementar la participación familiar. • Los estudiantes tienen un papel importante dentro de los procesos de comunicación; los alumnos en su gran mayoría cumplen con la labor de ser intérpretes de sus propias tareas escolares a la hora de realizarlas con sus padres. • Se espera que los estudiantes tengan conocimiento sobre el plan anual de trabajo del ATP.

Fuente: Elaborado a partir de la propuesta de Epstein (2002)

En suma, desde el planteamiento de Epstein, y a partir de su propuesta, es evidente el esfuerzo que cada miembro de la comunidad debe realizar para ser participante de las actividades escolares tanto dentro y fuera de la escuela, no se puede limitar a solo un discurso participativo, sino que deben tomarse impulsarse prácticas activas a partir del modelo teórico propuesto.

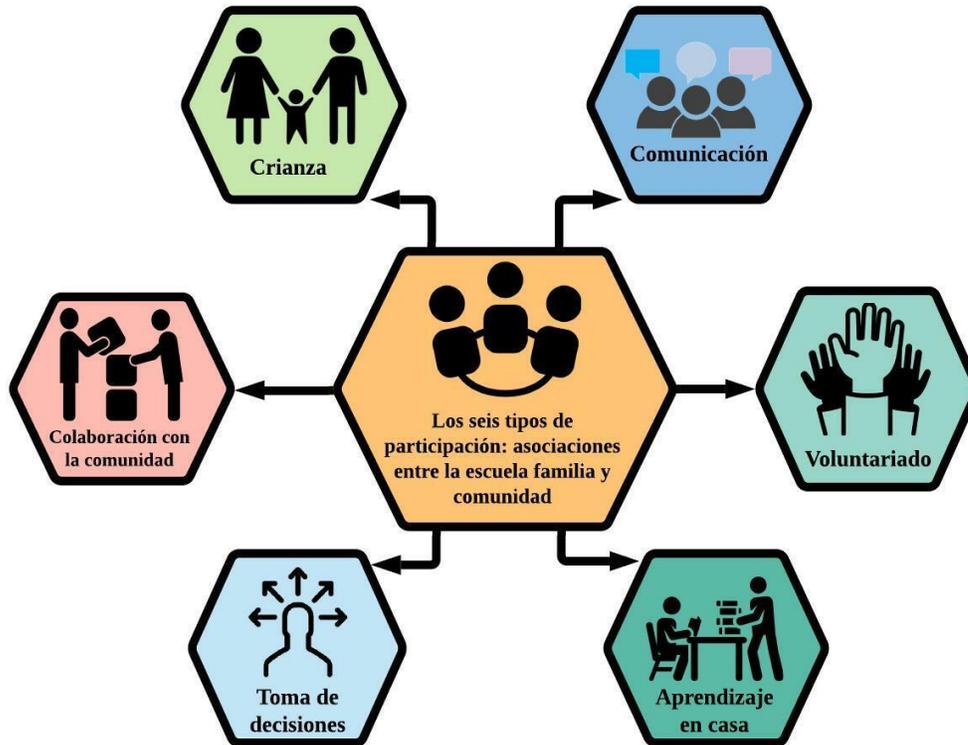
En el mismo tenor que Epstein, Huerta (2010) señala que el incremento de la participación de las familias no puede ser limitado a un discurso de participación social y sentido de la democracia. Se debe generar una mayor disposición y activismo de forma sustantiva, es decir, no podemos constreñir a la participación social a la difusión de un discurso participativo y de involucramiento escolar; al contrario, dicha participación debe ejecutarse y llevarse a la práctica de forma sustantiva.

3.7 Tipos de participación familiar

Partiendo de lo anterior, Epstein (1987) afianza su propuesta en un marco que postula seis tipos de involucramiento. Su planteamiento surgió posterior a sus investigaciones, trabajo con docentes, familias, escuelas de nivel primaria y secundaria. Los tipos de involucramiento son:

crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad (Ver figura 11).

Figura 11. *Tipos de involucramiento familiar*



Nota: Elaborado a partir de la propuesta de Epstein (2002)

En función del esquema expuesto, mayores niveles de involucramiento apoyan a los educadores y las familias para gestionar programas integrales entre familia-escuela; cada tipo de participación conlleva prácticas distintas de asociación, cada nivel representa un desafío para poder involucrar a las familias, así como algunas redefiniciones dependiendo de la necesidad de cada familia y de cada escuela (Epstein, 2002). Cada tipo de involucramiento posibilita resultados diversos para cada estudiante, en función de las prácticas de enseñanza, el clima escolar, así como las prácticas familiares. Los primeros años de investigación de este modelo remitían a la pregunta ¿Qué es el compromiso familiar?, así como ¿Cuáles son las prácticas efectivas de la asociación entre escuela, familia y comunidad?

Así, los datos que fue recabando Epstein para elaborar su propuesta teórica identificaron, en un primer momento, cuatro tipos de participación; posteriormente cinco y de manera definitiva seis niveles. Es decir, los datos se emplearon para analizar las distintas prácticas como desafíos por cumplir, así como resultados identificables para los estudiantes, docentes y

comunidades (Epstein, 2016). La autora detalla que estos seis tipos de involucramiento determinan que los programas escolares pueden incluir tanto a padres como a otras personas del núcleo familiar (del hogar) así como involucrar a la comunidad.

En ese sentido hay diversos retos que se pueden presentar con relación con los socios potenciales de alianzas de participación, como postula Cardemil y Lavín (2012), la familia nuclear puede ser constituida por padre, madre e hijos; no obstante, puede darse el caso de familias extendidas donde se integran otros parientes, o inclusive encontrar familias compuestas, pueden estar con o sin hijos o con otros parientes. Debe mencionarse que factores como la viudez, divorcios o la conformación de nuevos vínculos familiares dan lugar a otras conformaciones familiares y pueden convertirse en retos para desarrollar actividades participativas.

En forma detallada, este modelo otorga la oportunidad de que otros miembros del hogar se involucren, ya que algunos de los padres de familia y socios de la comunidad les resultan complejo acudir con regularidad a la instancia educativa (Epstein, 2002). Un ejemplo remite al reto que docentes afrontan cotidianamente, tal es el caso de los alumnos provenientes de familias migrantes, o de familias trabajadoras donde los hermanos mayores, o familiares externos fungen el rol de tutores y guías dentro de las escuelas de los niños (Cardemil y Lavín, 2012). Continuamente, el beneficio de la tipología de este modelo cuenta con la bondad de adecuar a las necesidades de cada familia el tipo de participación que el familiar o el socio de la comunidad estima brindar (Epstein, 2016).

A continuación, se enuncian las cuestiones esenciales de cada dimensión.

3.7.1 Crianza

En esta dimensión, Epstein (2002) considera que es relevante permitir a las familias mantener un diálogo con la escuela, compartiendo ideas y datos sobre su historia, cultura, educación, así como algunas necesidades y características particulares de sus hijos. Como lo expone Valdés y Urías (2010), en esta dimensión, se establecen redes de apoyo para padres y madres para impulsar un mayor desarrollo infantil, así como un ambiente sólido dentro de sus hogares. Así mismo, Razeto (2018) menciona que esta dimensión se encuentra orientada a formar condiciones dentro y fuera del hogar que beneficien el aprendizaje, así como comportamiento en la escuela por parte de los alumnos. Para este tipo, Epstein (2002) señala que es necesario:

- Apoyar a las familias con relación a la crianza de sus hijos proporcionando técnicas y cursos: orientación familiar y educación para padres.

- Colaborar con las instituciones educativas para desarrollar mayor sentido de comprensión y reflexión con las familias: visitas domiciliarias con las familias o reuniones.
- Comprender a los niños y adolescentes para desarrollar condiciones de hogar dentro de la escuela que apoyen los estudiantes de todos los grados educativos.
- Desarrollar estrategias de comunicación y uso de productos audiovisuales para difundir material de apoyo sobre la crianza de los hijos dependiendo del nivel educativo al que pertenezcan.
- Incluir elementos de vivienda, nutrición, salud, vestimenta y seguridad, todo con la finalidad de preservar el bienestar de los estudiantes
- Crear actividades informativas para apoyar a la escuela y a las familias a tener mayor empatía y comprensión el uno con el otro.

3.7.2 Comunicación

La incorporación de la comunicación dentro del modelo resulta primordial, la relación entre la familia y escuela requiere transformarse en relaciones productivas y dialógicas (Páez, 2015). En de este tipo de práctica se incorporan estrategias para una comunicación de tipo bilateral, consecutivamente se propone que las familias tengan un constante seguimiento del progreso estudiantil (Razeto, 2018). Sobre esta dimensión, Epstein (2002) postula:

- Desarrollar carpetas de trabajo (se integran los trabajos realizados en clase por los alumnos), las cuales serán enviadas a las familias, quienes a su vez deben retroalimentar y hacer comentarios sobre el trabajo de sus hijos.
- Tener comunicación con las familias acerca de los programas escolares. Dar información sobre el progreso estudiantil de los niños. Comunicación: de escuela a hogar, de hogar a escuela.
- Elaborar estrategias de comunicación, así como el uso de recursos comunicativos como entrega de avisos, boletines informativos, llamadas telefónicas, realización de conferencias.
- Mantener informados a madres y padres de familia sobre los planes de estudio y actividades escolares.
- Crear canales de comunicación de tipo bidireccional

- Proporcionar información con relación a la reestructuración de políticas, reformas, evaluaciones y programas que tengan impacto dentro de los centros educativos

Es importante mencionar que, en esta dimensión, se enfatiza considerar a los padres y familias que hablen una lengua distinta a la de la comunidad; es decir, se deben desarrollar y emplear estrategias que brinden mayor alcance a los procesos de comunicación (Epstein, 2002). Deben emplearse discursos sencillos, objetivos y comprensibles para toda la comunidad escolar, esto con la finalidad de incrementar los procesos de comunicación entre familias y docentes, para ampliar el conocimiento del currículo escolar (Valdés et al., 2009). Este tipo de práctica tiene un papel muy importante; la comunicación frecuente es necesaria en las instituciones educativas, así como establecer canales claros para ella. Además, es labor de las escuelas generar conciencia y reconocimiento de la relevancia de comunicarse con las familias (Huerta, 2010), y difundir los proyectos educativos y los procesos que se impulsan (Cardemil y Lavín, 2012).

3.7.3 Voluntariado

Esta dimensión propone realizar trabajo colaborativo con el resto de las familias y agentes educativos externos. Egido y Beltrán (2016) apuntan al respecto que es importante fomentar la organización de las familias para favorecer y fortalecer el desarrollo de las actividades tanto en el aula como en la institución educativa.

La dimensión de voluntariado pone en práctica lo expuesto por Alaníz (2013), es decir, compartir una visión de compromiso, ya que puede orientar el sentido de la responsabilidad en relación con las acciones de la comunidad y la escuela, es decir; es importante desarrollar un clima organizacional adecuado dentro de las actividades escolares, de esta manera se alcanzará la mejora educativa. Enseguida se enlistan los elementos más relevantes de esta dimensión.

- Reclutar voluntarios; diseñar esquemas de trabajo para que las familias y otro tipo de agentes educativos sean capacitados para su labor como voluntarios.
- Formar voluntarios que sean capaces de impulsarse como conferencistas y difusores sobre temas de participación escolar (también se puede incluir otros temas) y gestores de apoyo dentro de las escuelas.
- Trabajar y apoyar a los programas escolares; apoyar y asesorar el seguimiento escolar de los niños ante cualquier dificultad que presenten.
- Planificar planes anuales sobre las actividades que serán efectuadas en la escuela por los estudiantes; los voluntarios tienen que participar dentro de esta planificación.

- Proporcionar un punto medio para que los voluntarios y familias puedan reunirse; una sala de juntas o salón que permita desarrollar las reuniones para todos los voluntarios.
- Organizar estrategias de información para proporcionar y difundir información sobre asuntos relacionados con la familia

Por consiguiente, Valdés y Urías (2010) postulan que el posible efecto de la participación de padres y madres en las escuelas proyecta un incremento en el sentido de la autoconfianza de las familias, así como el fortalecimiento de las relaciones con los docentes.

3.7.4 Aprendizaje en casa

Aquí se pone en marcha la difusión de ideas y de información a las familias en relación con el apoyo que requieren los estudiantes con las tareas, así como especificaciones del plan de estudios, buscando crear reflexión sobre dichos contenidos (Sánchez et al., 2010). El siguiente listado presenta las características generales de esta dimensión.

- Crear vínculos entre familias y niños para la realización de actividades extraescolares para fortalecer el aprendizaje en casa; dichas actividades vinculadas con los planes de estudio
- Mantener informados a las familias sobre los contenidos de los planes de estudio.
- Apoyar a las familias desarrollando habilidades que puedan poner en práctica al momento de realizar tareas en casa; se debe informar a los padres sobre los puntos relevantes que deben trabajar dependiendo el grado educativo.
- Generar diálogo con los niños sobre su desempeño escolar en el aula; dar continuidad en ello discutiendo lo aprendido en clase.
- Planificar de horarios para el trabajo escolar en casa.
- Establecer metas académicas por año entre familias e hijos.

En esta tipología los padres adquieren el rol de supervisores (Sánchez et al., 2010). Esto puede ser efectuado realizando una entrega de información, alternativas y sugerencias a las familias para que en casa decidan que estrategias pondrán en práctica al momento de la realización de tareas (Solís y Aguiar, 2017). Esta dimensión remite a la reflexión: “las áreas de posible contribución, colaboración y responsabilidad sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuela y casa” (Santizo, 2011, p. 762).

3.7.5 Toma de decisiones

La quinta dimensión corresponde a la toma de decisiones. Este tipo de participación remite al involucramiento de las familias en la democracia escolar (Solis y Aguiar, 2017). Por consiguiente, “para fomentar las relaciones democráticas y propositivas entre ambas instituciones (familia y escuela) es imprescindible diseñar políticas y programas consistentes e integrales que busquen sumar esfuerzos, integrar acciones, y aprovechar las ventajas que ellas tienen” (Zurita, 2010, p.188). Enseguida se presentan los elementos generales de este tipo de práctica.

- Integrar a las familias como participantes en la toma de decisiones y llevar a la práctica algunos principios de gobernanza.
- Participar en la defensa de la toma de decisiones, por medio de los comités, consejos escolares y equipos de acción.
- Trabajar en la gestión de los equipos de acción; dichos equipos tienen la labor de promover el sentido de la democracia y equidad entre agentes educativos.
- Crear redes para generar relaciones de todas las familias con los padres que pertenecen a los ATP; esto con la finalidad de mantenerlos informados sobre la toma de decisiones
- Difundir información sobre las elecciones escolares para elegir representantes escolares o bien miembros del ATP.
- Conocer la opinión de los padres de familia con relación a la implementación de políticas escolares, beneficios, puntos a mejorar y a trabajar, adecuaciones y necesidades de cada escuela.

Epstein considera que existe un vínculo entre la participación y la democracia. Desde su perspectiva ambos elementos son esenciales para el trabajo en el día a día en las escuelas. La democracia no puede estar encima de la participación, ni la participación por encima de la democracia, debe desarrollarse de manera conjunta, y como consecuencia, se verá reflejado de forma sustancial en la práctica de las actividades de participación social (Sarramona, 2004).

En resumen, esta dimensión refleja el evidente valor de la participación como un punto objetivo para trabajar, es por ello que “se podría sostener que la democracia no es una idea abstracta alejada de la vida real de las escuelas, sino una forma de organización que tiene implicaciones prácticas” (Flores y Ramírez, 2015, p. 86). Por lo que esencial para el ejercicio de la democracia, así como un posible factor para ejercer la ciudadanía, como lo expresó Latapí (2005).

3.7.6 Colaboración con la comunidad

La última dimensión del modelo teórico de Epstein compete a la colaboración con la comunidad. Este tipo de práctica se distingue por incorporar servicios y recursos de la comunidad, así como el desarrollo estudiantil, es decir las actividades conllevan la aportación familias, comunidades, organizaciones y individuos, se gestionan actividades que encaminen ya sea la obtención de recursos dirigidos a los niños de cada plantel educativo, toda la comunidad colabora (Suárez et al., 2014). A continuación se exponen las pautas para este tipo de colaboración.

- Coordinar la obtención de recursos comunitarios para los estudiantes. Pueden participar negocios locales para contribuir en la aportación de recursos, se propone que toda la comunidad trabaje de manera conjunta.
- Otorgar espacios recreativos y culturales dentro de la comunidad, así como permitir la entrada de agentes o posibles socios (de orden gubernamental, sector salud, dueños de negocios locales).
- Brindar información a la comunidad sobre salud comunitaria, cultura, desarrollo social, todo con el fin de reforzar los programas educativos y la relación entre escuela-familia-comunidad.
- Obtener recursos para la escuela a través del vínculo escuela-empresa.
- Crear conexiones entre escuela-familia-comunidad para el fortalecimiento de la asociación; realizar servicio comunitario.
- Otorgar información sobre las actividades comunitarias, dichas actividades tienen la posibilidad de diseñar cursos de verano, desarrollo de habilidades en alumnado dependiendo de las necesidades de cada comunidad

Es importante propiciar diversos tipos cooperación familiar, según la posibilidad y alcance de cada familia (no se puede solicitar un tipo de participación que no esté en las posibilidades de las familias), por lo que los docentes y directivos deben de conocer las circunstancias y el contexto de cada familia. De este modo, la práctica de colaboración con la comunidad destina que padres y madres de familia pueden contribuir en un funcionamiento con condiciones óptimas para los estudiantes, es decir, los colaboradores fungen como supervisores del cumplimiento de los proyectos escolares, así como de la gestión de recurso (brindado por empresas, negocios, etc.) (Bellei et al., 2002).

En conclusión, la propuesta teórica de Epstein (2002, 2013) permite definir los distintos tipos de participación, mediante su modelo de seis niveles; tanto docentes y directivos deben

repensar la interlocución con las familias de los estudiantes, ya que estos tienen el derecho de contribuir con sugerencias, acciones para perfeccionar los funcionamientos de las escuelas (Bellei et al., 2002), de este modo generar una responsabilidad pública.

Epstein sostiene un modelo que proporciona referentes teóricos para trabajar el día a día en la cotidianidad escolar; no obstante, desarrolló una propuesta teórico-práctica, ya que enfatiza diversas recomendaciones para su aplicación. Todas las dimensiones de participación suman a la cohesión de espacios comunales de tipo educativo, instaurando espacios de convivencia, recreación, formación académica, establecimiento de acuerdos que estén a favor de la formación de niños y futuros ciudadanos, no sin descartar que para que las familias puedan participar tiene que existir apertura a la participación de otros entes (Epstein; 2002; Cardemil y Lavín, 2012).

Capítulo 4. Método

En esta sección se presenta la propuesta metodológica de la investigación, la cual tuvo como contexto de estudio el poblado de Santa Juquila, perteneciente a la delegación de Maneadero, en Ensenada, Baja California. En primera instancia se describe la perspectiva epistemológica desde la que se trabajó. Posteriormente se enuncia las características principales del paradigma interpretativo y, después, el enfoque de estudio. También, se describe el contexto de estudio, las participantes del estudio, así como las técnicas e instrumentos y los procedimientos a los que se recurrió.

4.1 Perspectiva epistemológica

En primera instancia, trabajar el nivel epistemológico remite a revisar las bases del conocimiento (Tójar, 2006), es decir, la naturaleza de la realidad, la forma en que se debe proceder para adquirir y comunicar el conocimiento. De forma específica, la perspectiva epistemológica cuestiona al investigador sobre lo que conoce del mundo y su relación (Denzin y Lincoln, 2012), tal y como lo condensa la siguiente pregunta “¿cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocido?” (Sandín, 2003, p.29). Para fines de esta investigación, el subjetivismo fue la perspectiva epistemológica seleccionada.

Los antecedentes de esta perspectiva se remontan al siglo V a.C. dentro de la cultura griega; los sofistas resaltaron a la reflexión de tipo subjetivo como un pensamiento en el que cada individuo debía actuar bajo sus propias convicciones (Tójar, 2006). Dicha perspectiva trata de observar las actividades y lugares habituales, el reconocimiento la experiencia previa, así como el valor que se le asigna a las cosas (Stake, 1999). De esta forma la interpretación es impuesta por el sujeto, no por el objeto. Por su parte, Sandín (2003) enfatiza que el subjetivismo trata de una creación del individuo, inmerso en la realidad y relacionado de manera estrecha con sus creencias, sus valores y sus actitudes. Por consiguiente, al trabajar bajo esta perspectiva tanto investigador como el investigado desarrollan en conjunto el conocimiento (Denzin y Lincoln, 2012).

Así la perspectiva subjetivista otorga prioridad a la representación que posee el sujeto (en el caso de esta investigación, se otorgó prioridad a las madres de familia); además, prioriza su interpretación sobre la realidad, ya que es determinada por su experiencia. Por su parte, el investigador se adentra en el contexto para obtener mayor comprensión e interpretación de la realidad social desde la subjetividad de los participantes (Tójar, 2006). En palabras de Tójar (2006), el subjetivismo no tiene la intención de producir conocimiento a través del objeto, ya

que la interpretación es establecida por el sujeto hacia el objeto, el individuo es creador de conocimiento. En este sentido, la elección de la perspectiva subjetivista permitió recuperar el tipo de participación social dentro y fuera de la escuela, por parte de las madres de familia, tanto antes como durante el cierre de escuelas.

4.2 El paradigma interpretativo

Para fines de la investigación se trabajó desde el paradigma interpretativo. La investigación de corte interpretativo implica reflexión y minuciosidad, todo con el fin de describir la cotidianidad del sitio donde se efectúa el trabajo de campo, así como la identificación del significado de las acciones del contexto estudiado, además de los significados que los actores otorgan a dichas acciones (Erickson, 1989).

Por su parte, Sandín (2003) señala que el propósito de indagar bajo este paradigma es interpretar y comprender la realidad, a partir de la recopilación de significados, acciones, propósitos y percepciones de los individuos, consistente desde la perspectiva subjetivista. De manera similar, Tójar (2006) enfatiza la recuperación de la visión de los sujetos, tanto los comportamientos que son evidentes, así como los que no son percibidos a simple vista.

Erickson (1989) expresa que la investigación interpretativa conlleva el desarrollo de una participación de manera activa e intensiva, por lo que es necesario la elaboración de notas de campo y registros, de igual forma la recuperación de documentación y evidencia, por ejemplo, grabaciones, vídeos, informes, por mencionar algunos. Acorde con los planteamientos de Erickson (1989), es conveniente enfatizar que dentro de este paradigma resulta relevante visibilizar la vida cotidiana; en ocasiones, la cotidianidad resulta invisible ante nuestros ojos, por lo que dentro de esta línea es característico que lo común se convierta en problemático, por lo que la realidad se vuelve visible y esta puede ser documentada de forma sistemática.

Cabe señalar que dentro de este paradigma los resultados no son generalizables, ya que la realidad es dinámica y debe ser comprendida desde la conducta del individuo, esto desde el punto de partida de quien actúa (Cook y Reinhardt, 1986, como se citó en Sandín, 2003). Los significados de cada sujeto pueden variar a través del proceso interpretativo; dichos significados se conducen por medio de la relación que el individuo tiene con otros sujetos (Álvarez-Gayou, 2003).

En suma, la elección de este paradigma permitió el reconocimiento del tipo de participación de las madres de familia en el contexto escolar, y en sus hogares durante el cierre

de escuelas, ya que las madres de familia le otorgaron un significado específico al apoyo hacia sus hijos en función de sus condiciones y de sus recursos.

4.3 Enfoque de estudio

El diseño de investigación que se empleó fue de tipo cualitativo. Se requirió un enfoque que permitiera la comprensión e interpretación del tipo de participación social de las madres de familia mixtecas.

Si establecemos las características sobresalientes de la investigación cualitativa, destaca en primer lugar el que sea inductiva; esta característica permite que se desarrollen conceptos para alcanzar una mayor comprensión. Como apuntan Taylor y Bodgan (1987) es un diseño de investigación flexible, se dejan de lado las perspectivas y predisposiciones del investigador; aunque inversamente se toma en consideración todos los puntos de vista de los sujetos involucrados, por lo que se señala que es un enfoque humanista. Igualmente exponen que, al realizar un estudio con enfoque cualitativo es posible conocer cuestiones de tipo personal, así como la posibilidad de experimentar lo que los sujetos viven y luchan dentro de su cotidianidad. A su vez, resaltar la experiencia del individuo es relevante, ya que la misma tiene lugar solo en contextos específicos (Sandín, 2003).

En la visión de Tójar (2006), el enfoque cualitativo está basado en una perspectiva de tipo interpretativa, teniendo como centro la comprensión y entendimiento del significado de las acciones que el individuo realiza, a la vez que permite interpretar lo que se capta de forma activa. Otro elemento significativo de este tipo de investigación es la comprensión de cada significado. Es relevante comprender para poder desarrollar la posible reconstrucción de historias de los participantes.

Por último, Gibbs (2012) detalla algunos elementos de la investigación cualitativa, un elemento claro es el firme interés de tener mayor acercamiento al mundo social. De manera específica el autor expone una caracterización de este tipo de investigación en la figura 12:

Figura 12. Elementos para el análisis de la investigación cualitativa



Fuente: Elaborado a partir de información proporcionada por Gibbs (2012)

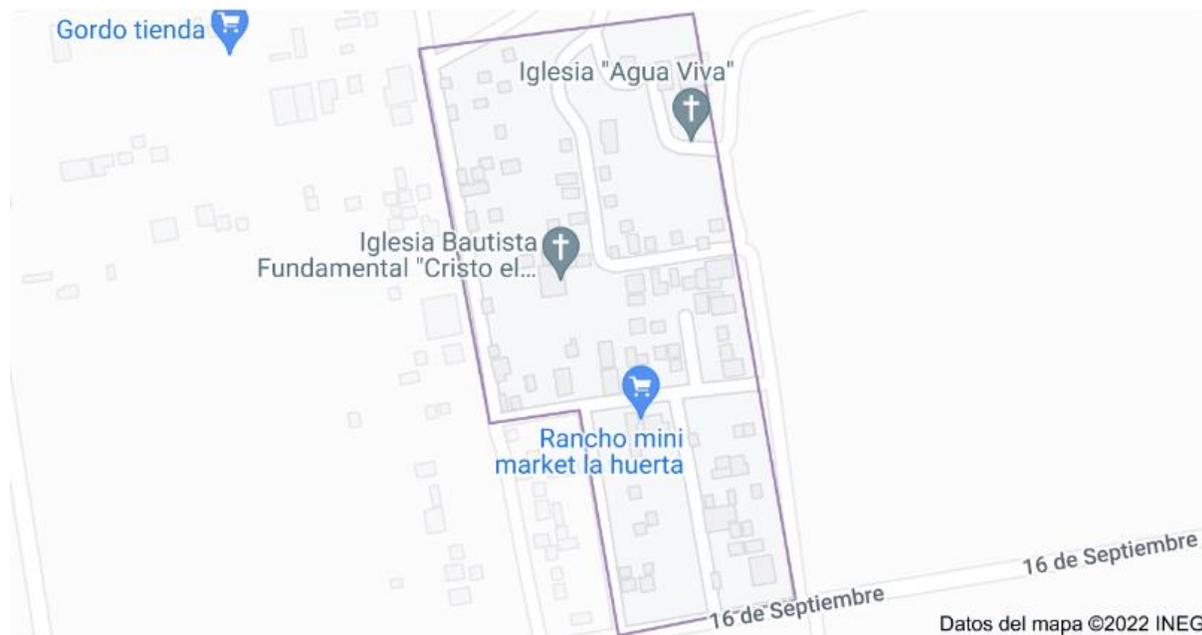
Por tal motivo, fue necesario recuperar las vivencias y experiencias que las madres de familia en el marco de su participación e involucramiento en la educación de sus hijos dentro y fuera de la escuela. Es importante subrayar que el cierre de escuelas cambió de forma considerable las prácticas de participación que desarrollaban de forma presencial e introdujo nuevas formas de involucramiento por parte de las familias.

4.4 Contexto de estudio

El contexto de estudio lo constituyó el poblado de Santa Juquila. En esa comunidad existe una escuela del servicio indígena que se refiere a lo largo de este documento con el nombre de Mi comunidad.

El poblado de Santa Juquila se encuentra en la delegación de Maneadero que pertenece al municipio de Ensenada, Baja California. La comunidad se encuentra ubicada a 39 kilómetros del centro de la ciudad de Ensenada. Se llega por la carretera Transpenínsula hacia el sur y se gira hacia la derecha rumbo al Ejido Estaban Cantú. Esta comunidad es una zona de asentamientos de migrantes originarios del estado de Oaxaca de distintos grupos etnolingüísticos, aunque prevalecen los de origen mixteco; otros se auto adscriben como triquis³. En la figura 13 puede observarse la extensión de la comunidad.

³ La información de este apartado fue posible por una entrevista que se realizó a una voluntaria de una asociación establecida en la comunidad, la entrevista se realizó el 4 de noviembre del 2021.

Figura 13. Localidad de Santa Juquila

Nota: Imagen extraída de Google Maps.

La comunidad tiene alrededor de 22 años de fundada, está demarcada por campos agrícolas. La población se distingue porque sus habitantes tienen lazos familiares; de hecho, predominan cinco apellidos. Las familias tienen alrededor de dos a siete hijos por familia. La actividad laboral predominante es el trabajo de campo, gran parte de los miembros laboran como jornaleros dentro de los campos agrícolas en las siembras de pera y durazno. Los habitantes son de primera, segunda y tercera generación. De acuerdo con la información recabada, a muy temprana edad comienzan a trabajar dentro de los campos agrícolas para la obtención de su sustento, por lo que en varios casos ser escolarizado pasa a segundo plano. En la siguiente figura se muestran los campos agrícolas de la comunidad.

Figura 14. *Campos agrícolas de Santa Juquila*



Nota: Elaboración propia.

Figura 15. *Cultivos Santa Juquila*



Nota: Elaboración propia.

Santa Juquila consta de unas pocas calles de terracería (tres por seis) (Ver figura 16), los servicios básicos de agua y electricidad son escasos. Solo la mitad de la comunidad cuenta con agua y luz; quienes no acceden a estos servicios deben comprarlos (agua mediante pipas o generadores para la producción de electricidad). El agua potable es abastecida por un establecimiento comercial (ver Figura 17). Otros servicios como el internet se consideran de difícil acceso, aunque hay familias que disponen de celulares y adquieren datos mediante planes mensuales.

Figura 16. *Calle de la comunidad*



Nota: En la colonia es posible observar diferentes tipos de construcciones: de concreto, de madera y de material reciclado

Figura 17. *Planta de agua de la comunidad*



Nota: El establecimiento se ubica en el trayecto de camino, antes de ingresar a la comunidad

Con la llegada de los grupos cristianos, hubo apoyo para la construcción de casas de algunos de los pobladores. Actualmente en Santa Juquila existen tres iglesias cristianas, una considerada como asociación civil que apoya para que los miembros de la comunidad tengan acceso a servicios médicos. Esta asociación también ofrece comida diaria a los niños, calzado, vestimenta, asesorías legales, entregas de despensas y cortes de pelo (Madrigal, 2013). El representante de la congregación es un norteamericano que tiene más de siete años de residir en Santa Juquila.

A través de esta asociación se imparten talleres de panadería y bordado dirigidas para las mujeres de la zona, con el objeto de que estas puedan autoemplearse y, en un futuro, dejar los campos agrícolas. Por las mañanas, además del desayuno o almuerzo a los niños de la comunidad, también pueden disponer de una sala de computadoras que, a propósito del cierre de las escuelas, instalaron para que los niños pudieran realizar sus tareas.

La informante señaló que, durante muchos años, los niños tenían jornadas laborales y la frase más común era *“si no trabaja, no come”*. Además, comentó que, dentro de las actividades de este grupo cristiano, era proveer a la comunidad de ropa y calzado (esta puede ser de segundo uso), así como monitorear la salud, brindar atención médica y ayudar con el trámite para obtener documentación oficial (actas de nacimiento).

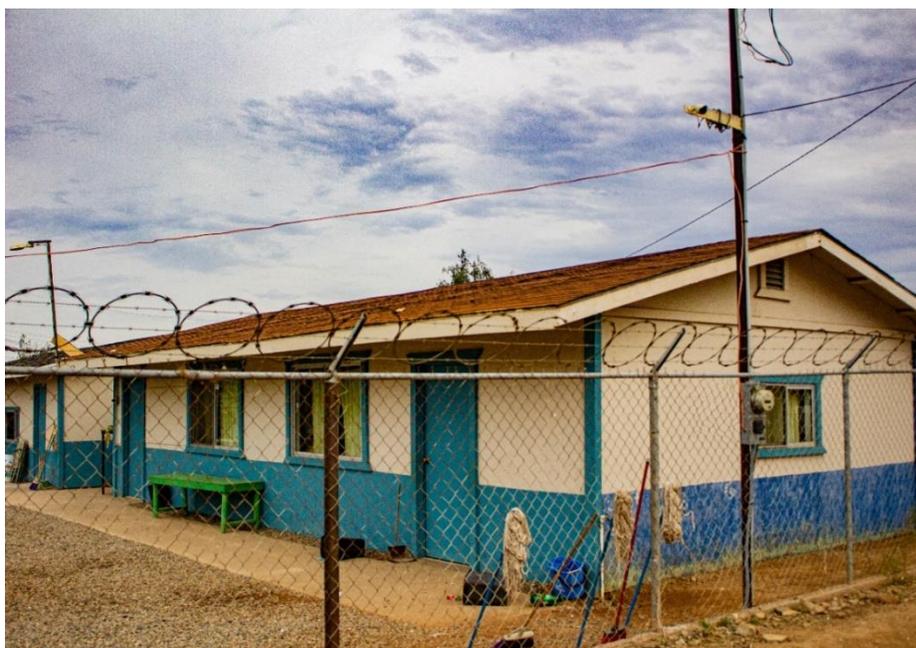
La atención sanitaria ha sido solventada por la asociación cristiana “Agua viva”. Una voluntaria de asociación señaló que las familias acuden a los centros de salud como servicio inmediato, pero en algunas ocasiones la asociación ha realizado campañas médicas para las familias, todo con el fin de revisar tanto salud física y mental de algunos miembros. En mismo orden, la asociación ha trabajado acciones de emprendimiento, sobre todo con mujeres madres de familia (taller de costura), así como actividades de escolarización.

4.5 La escuela Mi comunidad.

En la comunidad existen dos escuelas, una del nivel preescolar y otra de primaria. La primaria es una pequeña construcción de tres aulas que se edifican en un perímetro de 100m² y un área de 600m² aproximadamente. Además, cuenta con un espacio adicional que funciona como biblioteca, almacén, dirección y sala de usos múltiples. La escuela es de organización multigrado tridocente, es decir, están asignadas tres docentes y cada una atiende un ciclo escolar de dos grados. Esta, es una de las 15 escuelas que supervisa la zona escolar 715. El perímetro del plantel se encuentra asegurado por una cerca de malla ciclónica; debido al poco uso y mantenimiento del plantel, era posible observar matorrales y basura al rededor.

De acuerdo con los participantes, la escuela data de 2006, funcionaba como una escuela anexa a otra de la misma zona escolar. El espacio y construcción que ocupan pertenecía a una iglesia. Por varios años les permitieron que funcionaran ahí. A inicios de 2020 se regularizó su situación legal, fue reconocida oficialmente y se le otorgó su clave escolar; fue entonces que la iglesia les donó el terreno. Ahora, los padres de familia esperan que sea posible una construcción por parte de las autoridades. En el ciclo 2021-2022, las autoridades reportaron una matrícula de 50 alumnos distribuida en tres grupos.

Figura 18. *Escuela primaria de Santa Juquila*



Nota: Elaboración propia.

4.6 Participantes

Las participantes fueron cuatro madres de familia, quienes se han involucrado en diferentes actividades dentro de la escuela. Debido al cierre de escuelas, se decidió utilizar el muestreo no probabilístico por bola de nieve (Hernández-Ávila y Carpio, 2019). Este tipo de muestreo se utiliza cuando el acceso a los participantes es difícil; en ese sentido, se recurre a un sujeto que desee participar y a su vez pueda identificar a otro que también dispuesto y así sucesivamente. La razón de su utilización fueron las condiciones que prevalecieron en 2021.

En primer lugar, se decidió visitar la comunidad y ubicar a una madre o padre de familia que deseara compartir su experiencia. En la primera visita se recorrió la comunidad y preguntas en

diversas casas y a personas hasta que una de ellas informó sobre una madre con hijos en la escuela Mi comunidad. Se entabló relación con ella y accedió a ser participante, Elvira nos refirió a Jazmín y, a su vez, ella a María y finalmente a Silvia (todos los nombres de las participantes son seudónimos).

Tabla 9. *Características de los participantes*

Participante/ edad	Entidad de procedencia	Lengua materna	Escolaridad	# hijos inscritos	Participación en la asociación de padres de familia
Elvira 30	Oaxaca	Mixteca	Secundaria	3	Presidenta, secretaría y vocal
Jazmín 25	Oaxaca	Mixteca	Primaria	6	Presidenta
Silvia 32	Oaxaca	Mixteco	Primaria	2	Jornadas de limpieza
María 26	Oaxaca	Español	Secundaria	4	Integrante de la mesa directiva

Fuente: Elaborado a partir de datos recuperados en trabajo de campo

En los últimos dos años, a causa de la contingencia sanitaria, han fungido con el rol de apoyar y guiar a sus hijos de forma intensiva en la elaboración de tareas. Como se sabe, a consecuencia del cierre de escuelas, las clases migraron de manera virtual, pero en este caso particular, el programa *Aprende en casa* resultó una labor difícil para las madres de familia, debido, sobre todo, al escaso acceso a dispositivos tecnológico e internet en casa.

4.7 Técnicas para la recolección de información

El levantamiento de información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas. Se abordaron, de manera principal, las formas de participación social de las familias de la escuela Mi comunidad que brinda la atención en el poblado. Se tomó en consideración la recomendación de Álvarez-Gayou (2003) sobre elaborar una secuencia de temas y tener preguntas alrededor de esos temas. En palabras de Stake (1999), el primer camino para llegar

a la realidad es la entrevista. Seguidamente se hace una breve descripción del uso de la observación.

4.7.1 La observación

La observación permite identificar el contexto y la interacción de los actores participantes; en ese sentido, tanto investigador como los participantes se sitúan en una posición de igualdad, por lo que el foco de atención es la identificación de las diferencias, o de las relaciones humanas (ya que se encuentran en constante cambio) (Denzin y Lincoln, 2012). Así mismo, la observación es un puente que permite deducir la intersubjetividad en la definición social en relación con las acciones; observa al sujeto, así como las acciones y conductas y su repercusión en otros actores sociales, por lo que conlleva relacionarse con el objeto de estudio (Bericat, 1998).

En palabras de Migueles (1994), para el desarrollo de la observación, el investigador experimenta junto con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo situaciones y momentos cotidianos. Durante los periodos prolongados de observación, los cambios pueden ser apreciados con mayor reflexión, esto en la fase de recolección de datos (Flick, 2007). Para esta investigación, la observación tuvo un rol destacado, ya que permitió identificar la organización de las rutinas en apoyo al desarrollo de tareas escolares.

4.7.2 La entrevista semiestructurada

La entrevista es denominada “la herramienta de excavar”, ya que a través de esta es posible obtener información sobre la vida de tipo social. El científico social se sustenta en gran forma en los relatos verbales (Benney y Hughes, 1970, como se citó en Taylor y Bogdan, 1987) para comprender la realidad de los sujetos. De acuerdo con Simons (2011), la entrevista cuenta con cuatro objetivos primordiales: documentar las opiniones de los sujetos entrevistados sobre el tema; la identificación y análisis de los temas; modificar de dirección y abordar temas emergentes (profundizar en respuesta, entablar diálogo), y revela y representa sentimiento, así como sucesos implícitos y explícitos.

Para esta investigación, la entrevista semiestructurada cumplió con los criterios como técnica para el levantamiento de información, ya que se entabló conversación con las madres, todo con el propósito de brindar un espacio en el que puedan dialogar acerca de sus experiencias en el marco de la participación social. Cabe señalar que se buscó describir los procesos de comunicación entre la escuela y los padres y madres, las estrategias para propiciar

no solo una mayor participación social, así como reconocer las perspectivas de las madres sobre las técnicas que emplea la escuela para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos. A través de las entrevistas semiestructuradas se buscó elementos sustantivos sobre reflexiones, perspectivas y forma en las que participan, además de reconocer el trabajo de la comunidad y las familias dentro de este plantel.

4.7.3 Instrumento

Para la realización de la entrevista, se elaboró un guion a partir de algunas de las dimensiones que establece Epstein (1995, 2002 y 2013). El guion de entrevista definitivo quedó estructurado en diez dimensiones, las primeras dos remiten a datos generales de las entrevistadas, así como su asentamiento dentro de la comunidad, las siguientes aluden a sus experiencias dentro de la escuela, organización de procesos de participación social, crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración en la escuela. Hay que señalar que en algunas dimensiones se integraron preguntas en el guion al momento de realizar la entrevista, ya que en función de sus respuestas proporcionaron información valiosa tanto de su participación antes de la emergencia sanitaria (Apéndice 1). En la tabla 10 se anotan las dimensiones y el número de preguntas base que se establecieron en el guion de la entrevista. La entrevista fue semiestructurada, debido a ello, en función de las respuestas de las participantes las preguntas variaron.

Tabla 10. *Estructura del guion de entrevista*

Dimensión	Número de preguntas
Datos generales	6
El asentamiento familiar	3
Experiencia de la escuela	6
Organización de los procesos de participación social	7
Crianza	3
Comunicación	8
Voluntariado	8
Toma de decisiones	8

Fuente: Elaboración propia

Durante las entrevistas, se utilizaron herramientas como una grabadora, cámara profesional, libreta para tomar notas, todo con el permiso anticipado de los participantes (consentimiento informado).

4.8 Procedimiento

El procedimiento de recogida de datos se desarrolló en tres etapas: Entrada al campo, trabajo de campo, preparación de los datos; y, finalmente, el análisis de los datos. En la tabla 11 se anotan las actividades y productos de cada etapa.

Tabla 11. *Etapas del proceso de obtención y análisis de datos*

Etapas	Actividades	Fechas	Productos
1. Negociación: reconocimiento	Visita a la comunidad	abril 2020	-Fotografías
2. Trabajo de Campo	Observación participante	agosto - diciembre 2021	-Notas de observación
	Entrevistas	septiembre 2021 - marzo 2022	- Audios de entrevistas -Consentimiento informado
3. Preparación de datos	Transcripción y organización de los datos		-Transcripciones
4. Análisis de datos	Análisis cualitativo de contenido	enero – abril 2022	-Libro de códigos -Tablas y esquemas -Capítulo de resultados

Fuente: Elaborado a partir de los datos recolectados en el trabajo campo

Como se aprecia en la tabla 11, algunas de las actividades se realizaron de manera simultánea. A continuación, se describen las actividades realizadas en cada etapa.

4.8.1 Reconocimiento de la comunidad.

En abril de 2020 se realizó una visita de reconocimiento a la comunidad. Se tomaron fotos y fue posible observar el trabajo agrícola en los campos aledaños, poca actividad en las calles (ausencia de niños, por ejemplo), y algunos comercios (tiendas de comestibles) abiertos. También se visitó una asociación civil que tiene más de dos décadas en la comunidad, pero se encontraba cerrada.

4.8.2 Trabajo de campo.

En septiembre de 2021 hubo un acercamiento con una madre de familia quien, nos comentó, se había desempeñado como presidenta de la mesa directiva. Ella apoyaba a sus tres hijas en las actividades escolares. Inicialmente, se le explicó que se estaba realizando una investigación sobre la participación de padres en la escuela. A partir de esa primera visita se acordó asistir semanalmente para apoyar a las niñas con sus tareas escolares, ya que ella se ocupaba de atender una tienda de abarrotes en su propiedad. Ella accedió a ser participante en la investigación.

En la tercera visita se desarrolló la segunda entrevista. La participante fue una madre de familia (la señora Jazmín), quien, en el último ciclo escolar, 2021-2022, colaboraba en la mesa directiva. La familia se conforma por dos niños: una niña que cursaba el quinto grado y un niño que asistía al preescolar.

También se realizó una primera charla con dos de los miembros colaboradores de la iglesia de la comunidad, la cual ofrece apoyo a la comunidad y desayunos diarios a niños, hijos de miembros de la congregación. En este primer acercamiento se acordó una entrevista con una voluntaria de la comunidad cristiana.

La tercera entrevista se realizó con una madre de familia que no domina el español. La entrevista se realizó gracias a la traducción de la hija mayor de la familia, la niña de aproximadamente 13 o 14 años fungió como intermediaria en la entrevista. La familia se conforma por padres, dos niñas y dos niños; todos en edad escolar. La niña mayor actualmente no se encuentra estudiando, ya que en la comunidad no hay ninguna institución de educación media (secundaria). Durante esta esta visita se acordó la cuarta entrevista con otra madre de familia.

Conviene resaltar que el día 3 de noviembre, los maestros comenzaron un paro laboral, por lo que los maestros de la escuela de la comunidad interrumpieron el envío de actividades escolares a los alumnos inscritos.

La cuarta entrevista fue con una madre de familia que tiene cuatro hijos: dos niños y dos niñas (una cuenta con apenas un mes de nacida). La madre de familia ha tenido participación dentro de la escuela.

En la tabla 12 se concentra todo el procedimiento que se llevó a cabo en la recolección de la información.

Tabla 12. Recolección de datos

Actividad	Fecha / Actores involucrados
Acercamiento con la comunidad escolar	23.09.2021 Familia de la comunidad de Santa Juquila
Realización de la primera entrevista	30.09 2021 Madre de familia, ex miembro de la mesa directiva de la escuela.
Realización de la segunda entrevista	14.10.2021 Madre de familia, miembro actual de la mesa directiva de la escuela.
Primer acercamiento con colaboradores de la iglesia de la comunidad	21.10.2021 Charla informal con miembros de la asociación.
Realización de tercera entrevista a	28.10.2021 Familia de la comunidad; madre e hija de dicha familia.
Realización de entrevista a un agente de la comunidad	4.112021 Se llevó a cabo una entrevista con uno de los miembros de la asociación, la cual permitió obtener mayores datos del contexto de la comunidad.
Elaboración de la cuarta entrevista	11.11. 2021 Esta cuarta entrevista se desarrolló con una madre de familia que ha tenido participación dentro de la escuela.

Fuente: Elaborado a partir de datos obtenidos en trabajo de campo

4.8.3 Preparación de los datos

El trabajo de campo se inició en septiembre de 2021 con la entrada al campo, en un poco más de tres meses se realizaron las entrevistas de las participantes y cada una de ellas accedió a firmar un consentimiento informado. A partir de las entrevistas se procedió a la transcripción de las mimas, como se aprecia en la tabla 13.

Tabla 13. *Fechas y duración de las entrevistas*

Participante	Fecha	Duración	Corpus de análisis
Sra. Elvira	30.09.21	1 hora	22 cuartillas
Sra. Jazmín	14.10.21	1 hora 45 minutos	24 cuartillas
Sra. Silvia	28.10.22	42 minutos	15 cuartillas
Sra. María	11.11.22	45 minutos	16 cuartillas

Fuente: Elaborado a partir de datos recolectados en trabajo de campo

Como informante clave tuvimos a una persona que es voluntaria en una asociación civil que tiene más de diez años en la comunidad. Esa entrevista permitió tener una visión más clara de las dificultades de la población asentada en Santa Juquila. El corpus de análisis de esta entrevista fue un total de 9 cuartillas.

4.9 Análisis de datos

El análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2000) es un tipo de análisis empírico que permite, ya sea de forma inductiva y deductiva, trabajar con un conjunto de datos a partir de su composición en textos. Este análisis responde a reglas analíticas y de manera secuencial sigue una serie de pasos. Para esta investigación en particular se llevaron a cabo ocho pasos, los cuales se enuncian a continuación.

1. *Selección del objetivo de análisis:* A partir de la transcripción, se establecieron preguntas que permitieron analizar los datos.
2. *Selección del programa para trabajar con los datos:* Se eligió utilizar el programa informático ATLAS.ti (Versión 7.5.4) para la sistematización de los datos.
3. *Definición de las unidades de análisis:* Se determinó seleccionar frases, oraciones o párrafos que remitieran a la participación y comunicación que mantuvieron las madres de familia con las docentes de sus hijas.

4. *Establecimiento de códigos de clasificación:* A partir de la lectura se dividieron las respuestas de las participantes en función de los códigos que emergieron (inductivos)
5. *Reglas de análisis:* A la par del establecimiento de códigos, se elaboraron reglas de análisis que brindaron información sobre la codificación.
6. *Libro de códigos:* Se elaboró un libro de códigos que fue revisado tanto por el intercodificador como por la directora de tesis.
7. *Desarrollo de categorías:* Se agruparon los códigos en categorías inductivas/deductivas.
8. *Desarrollo de subcategorías:* Debido a la amplitud de las respuestas hubo necesidad de establecer subcategorías.

La tabla 14 agrupa las categorías y subcategorías que emergieron del análisis.

Tabla 14. *Categorías y subcategorías*

Categoría	Subcategoría
Perfil de participantes	Sin subcategoría
Migración	Migración a Ensenada
	Comunidad de Santa Juquila
Escuela	Sin subcategoría
Crianza	Organización familiar antes de la contingencia
	Organización familiar durante de la contingencia
Participación social	Participación social presencial
	Participación social durante el cierre de las escuelas
Comunicación	Comunicación escuela-padres antes de la contingencia
	Comunicación escuela-padres en el cierre de escuelas
Percepciones de las madres	Efectos del cierre
	Aprende en casa
	Dificultades de los padres de familia

Fuente: Elaborado a partir de la fase de análisis de los datos

Capítulo 5. Hallazgos

El capítulo se organiza en función de las categorías y subcategorías obtenidas en el análisis cualitativo de contenido que permiten dar respuesta a las preguntas que planteó la investigación, las cuales se enuncian a continuación.

- ¿Qué tipo de participación social se produjo durante el cierre de las escuelas?
- ¿Cómo se estableció la comunicación entre las maestras y madres de familia durante el cierre de escuelas para apoyar el aprendizaje de sus hijas?
- ¿Cómo apoyaron las madres de familia a sus hijos durante el cierre de escuelas?
- ¿Qué estrategias utilizaron las madres de familia para apoyar el desarrollo de las tareas escolares de sus hijos?
- ¿A qué dificultades enfrentaron las madres de familia durante el cierre de escuelas?

Se inicia con el perfil de las entrevistadas, así como una caracterización de su vida en la comunidad de Santa Juquila, esta información resulta relevante para comprender el alcance de la participación social de las madres en la escuela a la que asisten sus hijos, de ahí que se incluya los señalamientos de las participantes acerca del establecimiento escolar.

En las siguientes secciones, de forma particular, se describe qué tipo de participación tenían dentro de la escuela, antes y después de la emergencia sanitaria, la comunicación establecida entre las madres de familia y las docentes, así como el tipo de apoyo que brindaron a sus hijos e hijas, las estrategias diseñadas y utilizadas por las madres de familia en apoyo a la realización de las actividades escolares (tareas), y, por último, las dificultades que enfrentaron durante el cierre de las escuelas.

5.1 Perfil de las entrevistadas y migración a Baja California

El origen de las cuatro mujeres es mixteco, nacieron en el estado de Oaxaca, y su edad oscila entre los 25 y 30 años. Tienen de tres a seis hijos en edad escolar y formaron sus familias en Baja California. Sus circunstancias de vida se asemejan a lo expresado por Clark (2008): los mixtecos han logrado asentarse en el estado de Baja California reconstruyendo en parte sus usos y costumbres. Esto fue posible observarlo en su vida diaria, por ejemplo, conservan la forma de hornear el pan.

De las entrevistadas, dos de ellas son bilingües, una tiene como lengua materna el español, pero entiende la lengua mixteca y la cuarta no tiene dominio del español. Todas cursaron la primaria y dos de ellas, además, finalizaron la educación media. Por otra parte, todas ellas han experimentado el trabajo en los campos agrícolas, y tres de ellas han participado directamente en la escuela *Mi comunidad* como representantes de las mesas directivas de los consejos de participación social.

Las características más sobresalientes de las participantes se anotan en la tabla 15.

Tabla 15. *Perfil de las madres entrevistadas*

Seudónimo/ edad	Entidad de procedencia / lengua	Escolaridad	Motivos para emigrar	Ocupación en B.C.	# de hijos	Rol en la escuela
Elvira 30	Oaxaca Bilingüe (Mixteco- Español)	Secundaria	Trabajo	Jornalera Dueña de una tienda de abarrotes	3	Presidenta, secretaría y vocal
Jazmín 25	Oaxaca Bilingüe (Mixteco- Español)	Primaria	Trabajo	Jornalera Empleada temporal en empacadora Ama de casa	6	Presidenta
Silvia 32	Oaxaca Monolingüe (Mixteco) Español precario, requiere apoyo de	Primaria	Trabajo	Jornalera Ama de casa	2	Jornadas de limpieza
María 26	Oaxaca Monolingüe en español (entiende el mixteco, pero no lo habla)	Secundaria	Trabajo	Jornalera Ama de casa	4	Integrante de la mesa directiva

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en trabajo de campo

Particularmente, respecto a la categoría migración se puede señalar dos cuestiones: cuando migraron a Enseñada, Baja California y cuando se establecieron en el poblado de Santa Juquila. Como muchos migrantes que se han establecido en el estado, las familias de las participantes

llegaron en busca de una mejor calidad de vida con el fin de obtener oportunidades de trabajo, ya que, en Oaxaca, según lo relataron, escasea el trabajo.

La señora Elvira describió *“pues... me vine con mis papás para mejor vida, para este... trabajar y pues me vine”* (E.1.09.21); además señaló que al llegar a Ensenada conoció a su actual esposo y por tal motivo se estableció en Santa Juquila *“pues me vine, encontré al que ahora es mi esposo y nos casamos en el 2009 y llegué a vivir aquí ese año”* (E.1.09.21).

Por su parte, la señora Jazmín señaló que migró en sus primeros años de infancia, gran parte de su vida ha transcurrido dentro de la comunidad:

“Yo nací en Oaxaca...Vine aquí, no me acuerdo muy bien porque llegué muy chica. Yo nací en Oaxaca, pero no conozco Oaxaca realmente, este..... Yo crecí aquí y estoy desde creo como seis, siete años no me acuerdo bien, aquí crecí, aquí realicé mi vida, aquí me casé”. (E.2.10.21)

La señora Silvia, al igual que las otras dos madres es originaria de Oaxaca: *“... de Oaxaca... de Putla”* (E.3.10.21) y tiene 15 años viviendo en la comunidad. Ella expuso que uno de los motivos para migrar a Baja California fue la economía y mejorar las oportunidades de estudio para sus hijos: *“Es que allá no hay dinero, no hay nada que hacer para ganar poquito para los niños estudiar, por eso venimos para acá”* (E.3.10.21). De igual manera, la señora Silvia indicó que su llegada fue junto con su esposo *“Yo vengo con mi marido... él trabaja ... es jornalero”* (E.3.10.21).

Finalmente, la señora María indicó que también es originaria de Oaxaca, llegó a la comunidad por motivos de trabajo y residió ahí una temporada. Posteriormente regresó a su entidad de origen, actualmente tiene cuatro años de haber vuelto y asentarse en Santa Juquila:

“Ahorita llevo... unos cuatro años. Cuatro años aquí. La primera vez que vine, ahora sí que por trabajo. Y ya pues, ya de ahí estuve dos años aquí... me casé. Y me fui, otra vez, y otra vez volvimos a regresar, pero, pues esta vez ya para quedarnos”. (E.4.11.21)

La señora María expresó que al llegar a Baja California obtuvo mejores oportunidades de vida:

“No pues, ahora si pues es mejor aquí ¿no? Porque aquí uno si tiene las posibilidades de conseguir algo más y, pues, allá es un lugar muy cerrado. No hay... ahora sí, no hay trabajo, ahora sí, si no hay trabajo no hay nada ¿no? Aquí, bueno yo pienso que es mejor.” (E.4.10.21)

Resulta claro que las razones por las cuales migraron las entrevistadas están asociadas a la mejora de su economía familiar, modificar sus condiciones de vida, conseguir una estabilidad familiar o bien, para incrementar las oportunidades educativas de sus hijos. En tres casos, el matrimonio fue un motivo para asentarse dentro de Santa Juquila.

Algunas de las entrevistadas señalaron haber trabajado como jornaleras en el campo. Es el caso de la señora Elvira, quien expresó *“yo andaba trabajando en el campo”* (E.1.09.21). De manera más detallada, Jazmín relató su experiencia trabajando como jornalera:

“Cierta tiempo trabajé en el campo, el campo no es bonito, el campo mmm, tu patrón no te va a decir, no pues tienes calor, siéntate en la sombra, yo te pago, o si tienes frío, hay días cuando empieza a llover aquí, aunque llueve te vas a trabajar, digo, y nadie te va a decir no, está lloviendo, quédate a tu casa, ino! tienes que ir a trabajar” (E2.10.21).

La descripción permite conocer las condiciones imperantes en el trabajo agrícola y se intuyen las razones que influyen en el apoyo brindado a sus hijos para que continúen con su escolarización, como se verá más adelante. Las cuatro madres están a cargo del cuidado de sus hijos, todas atendieron y se encargaron de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el cierre de las escuelas debido a la pandemia de la COVID-19.

5.2 Escuela “Mi comunidad”

La siguiente categoría agrupa diferentes códigos que emergieron del análisis de los datos: el tipo de escuela, estatus, la historia de su fundación, maestros bilingües, y diversidad lingüística. Esta categoría es importante para reconocer el contexto escolar de los hijos e hijas de las participantes, ya que es la única escuela primaria de la comunidad. Esta institución es de organización multigrado y pertenece al servicio indígena. Su fundación data de 2006, pero funcionó sin clave escolar hasta el ciclo 2019- 2020. Era conocida como una escuela anexa o extensión, ya que su matrícula y número de docentes se reportaban en el Formato 911 como parte de otra escuela. Debido a esa situación, los recursos no llegaban directamente. Una de las participantes mencionó: *no teníamos apoyo, no llegaba el apoyo y como éramos extensión, daban el apoyo a esa escuela* (E1.09.21). *La escuela [nombre de la escuela] y la escuela de allá nos mandaba poco de aquí. Y así nos la llevábamos”* (E1.09.21).

Las madres de familia fueron pieza clave tanto para la fundación de la escuela como para la obtención de la clave escolar en 2020.

Y allá hicimos una huelga, exigimos clave de la escuela, hablamos, este, si nos recibieron, si nos atendieron (E2.10.21)

Todos los papás fuimos a... a marchar, a pedir el clave, allá en la SEP, pero pues... ahorita ya tenemos la clave, ya... ya esperamos que nos llegue más apoyo, más para la escuela (E1.09.21)

Así, la demanda de regularizar (oficializar) la escuela fue posible en 2020. Por otra parte, la escuela es multigrado (tridocente) y, de acuerdo con las participantes, las maestras adscritas son bilingües (español-mixteco), circunstancia que aprecian, ya que ese hecho ha posibilitado que en la escuela se manejen dos lenguas. Una madre de familia refirió: *“Por eso ahora pues, ya empezaron a hablar mixteco y español en la escuela (E1.09.21)*. Por otra parte, el que las maestras dominen las dos lenguas es, como lo expresó una participante es: *[un] privilegio [...] porque sí saben hablar mixteco (E1.09.21)*. Otra de ellas afirmó que las maestras sí entiende y hablan el mixteco. (E4.11.21). Si bien es una comunidad predominantemente mixteca, también hay presencia de otras lenguas: *pues la mayoría hablan mixteco, hay unos que hablan triqui. Hay unas cuantas mamás, pero la mayoría son mixtecos. (E1.09.21)*

5.3 Crianza y organización familiar

Respecto a la categoría crianza, los códigos resultantes se agruparon en dos subcategorías: organización familiar antes y durante la contingencia. Las madres diferenciaron la forma de conducirse durante las clases presenciales, de la forma en cómo lo hicieron durante el cierre de las escuelas debido a la contingencia sanitaria. Debe señalarse que la crianza durante la pandemia volvió más compleja la dinámica familiar de todas las participantes, ya que algunas funcionan como cabeza de familia a pesar de contar con una pareja.

5.3.1 Organización familiar antes de la contingencia

La señora Elvira relató que antes de la emergencia sanitaria, la realización de tareas en casa era relativamente fácil para sus hijas; las niñas la hacían por las tardes, y a ella solo verificaba que la hubieran elaborado. Igualmente, consideró que sus hijas eran más independientes antes del cierre de la escuela:

En la tarde, pero ellas ya... ya sabían que hacer porque ya le explicaban. Llegaban y hacían la tarea... Para mí ya era fácil, pues nada más en cosas, nada más que... que no

sabían le explicaba yo, pero como ellas ya venían de la escuela ya todo explicado la tarea, llegaban y lo hacían. (E1.09.21)

La señora Jazmín enfatizó el diálogo que mantiene con su hija sobre sus actividades escolares: “*siempre he platicado más con mi niña, porque ella ya tiene 10 años, ya me comprende más*” (E2.10.21). Por su parte, la señora Silvia resaltó el buen rendimiento de sus hijos en la escuela “*sí los niños van bien*” (E3.10.21); no obstante, fue difícil para la señora Silvia expresar con mayor detenimiento el avance de sus hijos, ya que solo habla mixteco, y en una conversación en español requiere apoyo de una hija.

En el caso de la señora María, ella mencionó que sus dos hijos trabajaban de forma distinta antes de la pandemia, pero aun con ello, solo era necesario verificar que realizaran la tarea: “*antes nada más era cuestión de ver que hagan la tarea y ya*” (E4.11.21). A su vez afirmó que sus hijos se encuentran en diferentes etapas: “*con uno, ya no batallo mucho, porque ya sabe escribir, ya está aprendiendo a leer y pues con otro es más difícil porque apenas está agarrando el lápiz*” (E4.11.21). Debe señalarse que, en el caso del segundo hijo, su escolarización ha sido durante el cierre de las escuelas.

Debe destacarse que todas las madres tienen altas expectativas sobre la escolarización de sus hijos. A partir de ellas es posible comprender las razones por las cuáles, las madres insisten que acudan y permanezcan en la escuela a fin de que concluyan la educación primaria.

Para la señora Elvira, la escolarización significa que sus hijas cuenten con mayores herramientas para enfrentarse en la vida: “*Pues yo decidí a inscribirlas para que estudien y para que más adelante sean alguien, alguien importante y pues... Pues, también para cualquier cosa que, que tengan pues ya saben cómo responder y así*” (E1.09.21). De esta manera se evidencia el interés de la participante de que sus hijas continúen estudiando, que cuenten con una carrera profesional, pero reconoce la importancia de la guía del docente: “*pues, a mi si me gustaría que se siguieran preparando mientras tenga uno apoyo de maestros o así. Porque pues, yo enseñándole, yo no puedo. Yo no sé y si me gustaría que siguieran estudiando más adelante... que se preparen, que tengan una carrera*” (E1.09.21).

El interés de la señora Elvira es claro: que sus hijas cuenten con una carrera profesional y accedan a diversas oportunidades. Visualiza a sus hijas con distintos perfiles profesionales: “*yo me las imagino a una... Una maestra, otra doctora u otra este... Pues secretaria u otra cosa que pudieran estudiar ellas...*” (E1.09.21).

Las expectativas de la señora Jazmín son similares. Ella platica con sus hijos y les ha expuesto las dificultades que ha tenido por no haber continuado estudiando, de forma contundente señaló que trata de motivar a sus hijos para que luchen por sus metas y puedan continuar estudiando:

Siempre yo le he dicho a ellos dos, no ustedes tienen que luchar por lo que ustedes quieren como será, ustedes pueden todo lo que ustedes quieran, pero.... Con lo que lo van a conseguir es estudiando.... Como yo siempre les digo, mi error fue no obedecer a mi mamá, nada más terminar la primaria, mi mamá es mujer sola y mi papá se murió a los 25 años, él falleció. (E2.10.21)

La señora Jazmín reveló que sus hijos saben que pueden contar con ella para seguir estudiando; su deseo es que cursen estudios superiores y tengan una vida diferente al de ella, además consideró que con educación pueden enfrentar adversidades y retos de la vida:

Yo le digo a mis hijos, no mientras yo esté aquí y yo pueda ustedes siempre van a contar con mi apoyo, ustedes van a ir a la secundaria, a la universidad, a la prepa, todo, van a ir, tienen que ir, porque un día si quieres ser maestro, este...Repostero, chef, lo que sea ocupas la escuela, principalmente tienes que ir a la escuela. Como yo digo, para que no te engañen para que no digan ah no saben nada, mientras ustedes van a la escuela... Nadie les va a ver la cara, yo siempre les he dicho nadie les va a ver la cara, y para que no terminen igual que yo. (E2.10.21).

En este sentido, las expectativas de la señora Jazmín surgen de su vida laboral; aunque, ella reflexiona junto con sus hijos que el campo es un trabajo digno, y que gracias a ello ha logrado proveer alimentación y educación:

Yo siempre les he dicho, estudien, échenle ganas, para que sean algo, y más que mi niño dice, no, yo voy a ser soldado, voy a ser de la marina, me dice eso, y yo le digo, no pues, échale ganas para que tú seas alguien digo, y si todo él, le digo si tú le echas ganas tú haces lo que sea le digo, sea lo que sea le digo, aun... Y yo le digo, en el campo no es un trabajo que digamos ah que feo ¿verdad?, pero es un trabajo digno y de eso, de eso vivimos, de ahí comemos y de ahí los mandamos a la escuela. (E2.10.21)

No obstante, ella considera que por no tener estudios ha sido objeto de injusticias en el campo: “no es bueno, porque ahí te hacen los patronos hacen como se les venga en gana contigo, porque, yo he escuchado, y dicen “no... eres, que son unos ignorantes” (E2.10.21). Para ella,

ofrecerles apoyo muestra su deseo de que modifiquen sus condiciones de vida. Para ella, si tienen educación, sus hijos serán más autónomos y difícilmente serán objeto de engaños.

De forma similar, la señora Silvia expresó su deseo de que sus hijos estudien, a pesar de sus precarias condiciones; para ella es importante que aprendan: *“a leer, para estudiar, para, escribir, también es necesario, para saber que es la cosa más importante”* (E3.10.21).

Así mismo, ella motiva a sus hijos a partir de su propia experiencia: *“póngase a estudiar, mmm, para... Para aprender a escribir, leer, para que no quede como, como yo”* (E3.10.21). La señora Silvia desea que sus hijos tengan una profesión, ella expresó su deseo de que estudien para que no padezcan el trabajo en el campo: *“sí yo quiero que mmm, que estudien, que échenle ganas...emmm, para agarrar una carrera de hacer un doctor, uno maestro, un abogado para que no sufran estar en el campo”* (E3.10.21).

Finalmente, la señora María afirmó que inscribió a sus hijos: *“para que aprendan y ahora si tengan más futuro por delante, se podría decir ¿no? Para que tengan más oportunidades para salir adelante, por eso yo metí a mis hijos a la escuela, es por su bien de ellos”* (E4.11.21). De igual manera señaló que su intención al ayudar a sus hijos es que aprendan y tengan mayor escolaridad: *“para mi ayudarlos es para que vayan aprendiendo más, sepan más que yo, se podría decir ¿no”* (E3.11.21).

5.3.2 Organización familiar durante el cierre de escuelas.

La siguiente subcategoría describe las experiencias de reorganización familiar de las participantes, a propósito de la emergencia sanitaria. En este apartado, a partir de sus narrativas exponen los cambios que requirieron hacer para atender las demandas de la escuela en casa.

La pandemia fracturó la dinámica familiar, es decir, levantarse, preparar a los hijos y enviarlos a la escuela. El cierre de escuelas, además, demandó para las participantes una reorganización de sus actividades económicas. La señora Elvira relató que tanto ella como su esposo se empleaban en los campos agrícolas. Cuando se decretó el cierre, ellos decidieron emprender un negocio por su cuenta. Abrieron una tienda de abarrotes en la comunidad con la finalidad de atender y estar al cuidado de sus tres hijas. Dos de ellas ya estaban en la primaria y la más pequeña apenas iba a iniciar. En particular, ella se hizo cargo de la escolarización de la tercera hija, ya que iba a ingresar a primer año de primaria.

“Si, tengo un año con un mes, es que yo lo abrí con el propósito de estar con mis hijas, este... Enseñándoles pues, porque yo andaba trabajando en el campo y pues ahora, con lo de la pandemia y tienen que estudiar por línea, pues por eso abrí mi negocio, para estar con ellas”. (E1.09.21)

Figura 19. *Tienda de abarrotes de la señora Elvira*



Nota: Elaboración propia

La señora Elvira afirmó que es la única que puede atender la tienda de abarrotes, ya que su esposo no cuenta con ningún tipo de estudio y solo habla mixteco, por lo que ella se divide entre las labores domésticas y las de su negocio, como recibir proveedores.

En el caso de la señora Jazmín, su esposo decidió irse a Estados Unidos y ella se quedó como ama de casa a cargo de sus dos hijos.

“Mi esposo trabaja en el campo, pero... como este...pues como ya.... Es como dicen por ahí toda persona que quiere cumplir el sueño americano, mi esposo se fue a los Estados Unidos apenas tiene cuatro meses” (E2.10.21)

Aunque señala que esporádicamente trabaja en un empaque: *Si, trabajaba en el campo, pero ahorita trabajo en un empaque cuando yo puedo, cuando se puede, es más cuando en esa empresa ocupan personas” (E2.10.21)*. A su vez añadió que obtiene un ingreso extra: *“yo cuando puedo yo si voy a trabajar, porque yo siempre he dicho, como siempre le he dicho a mi niña: otros 200 pesos más no te hacen daño” (E2.10.21)*.

La señora Silvia relató que tanto ella como su esposo trabajan en el campo; sus hijos, en cambio, se responsabilizan de la elaboración de sus tareas. En el caso de la señora María, solo su esposo labora: *“ahorita porque está trabajando”* (E4.11.21). Ella no trabajaba, sin embargo, se encargaba de toda la organización de su casa. Hay que resaltar que aparte de sus dos hijos en edad escolar cuenta con otras dos hijas, una edad de tres años y la menor con apenas un mes de nacida.

El cierre de escuelas indujo a las familias a reorganizar las rutinas de cada familia, adaptar espacios, establecer horarios de trabajo para la elaboración de tareas, por ejemplo. La señora Elvira comentó que estableció turnos para que cada una de sus hijas copiara sus tareas, ya que solo contaba con un celular, por lo que reproducir las tareas que las docentes enviaban, se volvía una tarea de tiempo prolongado:

La pongo a una que haga... que copie pues veces mandan mucho que copiar y pongo a una que copie, les doy dos horas para que copien todo y después a otra... para que igual copie todo y ya después al último la otra y pues, también a veces me la paso ahí todo el día con ellas estudiando pues, enseñándoles, resolviendo sus dudas. (E1.09.21)

Igualmente, la señora Elvira describió que gran parte de su tiempo lo consumía en la revisión de las tareas de sus hijas, por lo que prestaba mayor atención a dichas tareas que a las domésticas y a la atención de su tienda de abarrotes: *“pues si estoy más tiempo con ellas en su estudio que en mi trabajo... en mi casa jaja. Dejo todo el trabajo que tengo en casa, con tal de que ella avance con su trabajo”* (E1.09.21). No obstante, en alguna ocasión no pudieron cumplir con la hora para enviar la actividad escolar, por las diferentes actividades que debe atender: *“cuando veo la hora ya se pasó la hora de mandarlo”* (E1.09.21).

La señora Jazmín instituyó horarios de trabajo para cada uno de sus hijos, los ponía a trabajar de forma paralela; sin embargo, le llevaba más tiempo trabajar con su hija:

“El niño está todo el día sentado, o sea yo mi niño lo pongo a las 8 a.m., los siento a los dos al mismo tiempo a las 8am, el niño hay veces, cuando es mucha tarea, él termina hasta la 1:30 p.m. 2 p.m., y si no, cuando es poca tarea el termina a las 12, 10, o 11 el ya termina, pero la niña no, porque ella termina hasta las 2 p.m., máximo su horario de ella es de 8 hasta las 2, y si les doy como “ok vamos a comer”, “hay que limpiar la mesa” “hay que recoger todos los libros” “hay que comer”, cuando van al baño van al baño y regresan y así, pero si yo siento que es mucho trabajo, sí”. (E2.10.21)

Igualmente, la señora Jazmín relató que ahorra lo obtenido en su trabajo para no tener que trabajar durante un tiempo y, de esta forma, poder atender de tiempo completo a sus hijos: *“Eso*

tú ya puedes guardar para otra cosa, si cuando yo puedo trabajo, cuando no puedo me quedo aquí, pues ahorita, pues siempre estoy con ellos para con la tarea para cualquier cosa, toda mi atención va hacia ellos” (E2.10.21).

En cambio, la señora Silvia señaló que sus hijos desarrollan las tareas sin su ayuda: “ellos solos” (E3.10.21). La hija mayor, quien debería estar cursando el segundo grado de secundaria, es quien tomó la responsabilidad de apoyar a sus hermanos en las actividades escolares: “cuando está en la casa, y ellos levanta, y agarran su libro, y lo pintan o lo escriben, y eso están haciendo (E3.10.21).

Pr su parte, la señora María indicó que el cierre de la escuela modificó su horario e incrementó en gran medida el trabajo en casa:

“Antes (de la pandemia), pues sí me daba más tiempo ¿no? De bueno, ir a dejar a los hijos y regresaba y si descansaba uno. Y ahorita, con lo de estar en casa pues para mi es más trabajo, estar en la casa con los niños, ora si ayudándoles, ora si con las tareas y todo eso... Si, se me va el día y si es que no terminamos” (E4.11.21).

En el periodo que se entrevistó a las participantes hubo un paro magisterial a nivel estatal, por lo que la señora María expresó que lo estaba viviendo como un breve descanso de toda la carga de tareas de los últimos seis meses; no obstante, la entrevistada declaró que continúa trabajando con sus hijos en la lectura:

“No pues, ahora sí, las tareas que nos mandan son por día. Y todos los días nos mandan tarea y pues ahorita si nos están dando ahora sí un descanso, por lo mismo de que pues no hay clases... Nada de eso... Están en paro y ahora sí pues los niños, nada más a leer y ya. Pero sí es más descanso para nosotros” (E4.11.21).

De acuerdo con las narrativas de las cuatro madres de familia, la reorganización de la familia fue en función de la elaboración de las tareas en casa. Si bien en algunos casos deben de trabajar, la realización de las tareas dentro de casa también limitó el cumplimiento de sus labores domésticas; en otras circunstancias, los hijos tuvieron que enfrentar la reorganización sin la guía de sus padres, pero con el apoyo de sus hermanos mayores. En todos los casos, se confirmó que gran parte del día lo ocupaban en la preparación y envío de las tareas escolares.

5.4 Participación social

Para Epstein (2002) existen tres esferas muy importantes: la escuela, la comunidad y la familia. Las tres involucran diversas actividades y deberes específicos en beneficio de los niños. El énfasis

de la autora lo pone en la asociación que debe existir entre estas tres esferas porque será a través de ésta que se puede diseñar, involucrar e incentivar a los alumnos. Para la autora una asociación posibilita el mejoramiento del clima escolar, por ejemplo, o contribuir a la construcción de redes entre las familias para impulsar el éxito escolar de los alumnos (Epstein, 2002). La asociación de la que habla Epstein es la participación que se impulsa en las escuelas.

De acuerdo con el análisis, las entrevistadas establecieron una diferencia en cómo se hacían las cosas antes de la pandemia y durante el cierre de las escuelas.

5.4.1 Participación social presencial

La siguiente subcategoría expone el desarrollo de la participación social antes del periodo de emergencia sanitaria, se describen algunas de las actividades desarrolladas por las madres de familia dentro de la escuela como la delegación de roles, trabajo dentro de la mesa directiva, la solicitud y obtención de recurso de forma colaborativa, así como ciertos obstáculos que impiden una participación plena. No obstante, debe subrayarse que el personal de la escuela promueve distintas formas colaboración, independientemente de si tienen un rol dentro de la mesa directiva.

Tanto la señora Elvira como la señora Jazmín relataron algunas actividades en las que apoyaron:

Apoyaban más los papás por si faltaba papel sanitario, por si faltaba este... así para la limpieza de la escuela. Jornada de limpieza, hacíamos cuando preparábamos comida para los niños como así días festivos, hacíamos comida y, y... también para mmm... entre otras cosas. (E1.09.21).

Cuando se gradúa un niño del kínder o de la primaria siempre se hace comida. Antes cuando todavía no había la pandemia como el día del niño, este...las mamás nos poníamos de acuerdo o los de la mesa directiva con los maestros, las maestras tomaban su decisión y ya decían “no que 25 pesos o 35 pesos o 45 pesos” era la cooperación para hacerle su comida a los niños. (E2.10.21)

Igualmente, la señora Jazmín señaló que siempre ofrecía su apoyo a las docentes estuviese o no dentro de la mesa directiva, de esta forma afirmó que trata de dar lo mejor de sí para que sus hijos observen que apoya dentro de la escuela y, así, tengan un ejemplo de participación:

yo siempre decía más antes cuando no había la pandemia era ¿en qué les ayudo profe?, aunque yo no era de la mesa directiva yo siempre decía “cualquier cosa que ocupen

profe” o que necesiten o un apoyo yo estoy, yo estoy aquí, para darle mi apoyo siempre... Trato de dar lo mejor de mí, para que mi hijo y mi hija digan, “no pues sí, mi mamá participa y también participaré en cualquier evento que ellos hagan todo el tiempo para que ellos digan: no, pues sí mamá lo hace, pues yo también. (E2.10.21)

Por su parte, la señora María expresó que le resulta grato colaborar dentro de la escuela, ya que siente que a sus hijos les agrada, por lo que consideraba relevante su presencia en la escuela; además, siente que está estudiando otra vez: *“como si volviera a la escuela yo, otra vez” (E4.11.21).*

La señora Elvira ha asumido diversos roles dentro de la mesa directiva: *“fui presidenta, fui este...secretaria, vocal en la escuela desde que entraron mis hijas” (E1.09.21).* De igual forma señaló que era la única de su familia que podía colaborar dentro de la escuela: *“Yo nada más porque mi esposo se la pasaba trabajando” (E1.09.21).* Actualmente, no cuenta con un rol dentro de la escuela, la razón es que ostentó por tres años el mismo cargo: *“ahora ya, ya no estoy participando, porque ya participé tres años y pues... Ahorita veo que las maestras vienen con la presidenta a firmar o así” (E1.09.21).*

En el caso de la señora Jazmín, ella comenzó a involucrarse desde que su hija ingresó al preescolar: *“al primer año ya era yo presidenta, me eligieron presidenta del kínder” (E2.10.21).* Al egreso del preescolar, su hija ingresó a primaria y al inicio del segundo ciclo escolar la eligieron nuevamente presidenta: *“cuando salió mi niña del kínder ya era más para primaria ella, y también solamente un año, como el segundo año ya empecé otra vez, otra vez ya era presidenta” (E2.10.21).* En el ciclo, 2021-2022, la señora Jazmín fue la presidenta en la escuela primaria de su hija: *“también este año pues yo soy la presidenta hasta el otro año yo voy a dejar de ser presidenta” (E2.10.21).*

La señora Jazmín mencionó que entre sus experiencias más relevantes como presidenta fueron las charlas que tenía con las docentes. Desde su percepción, la docente requería ayuda (el preescolar era de organización multigrado), por el número de alumnos inscritos y, sobre todo, para cumplir con los aprendizajes esperados: que los niños logaran leer antes de finalizar el 3er. grado de preescolar:

en ese año que mi niño andaba en el kínder, yo era la presidenta, yo siempre le decía “no profe hay que pedir maestros para el kínder para que aprendan los niños porque sería bueno que un alumno del kínder saliera leyendo”, y me decía “si vamos a estar en eso”, pero hasta la fecha de ahorita nada más sigue siendo ella. (E2.10.21)

Además, comentó que las maestras del preescolar agradecieron su participación como presidenta: *“cuando salió mi niño del kínder me dijo la maestra: señora, la vamos a extrañar mucho porque usted es la que más nos apoya en todo”* (E2.10.21).

En cambio, la señora María mencionó que en el ciclo escolar 2021-2022 contaba con un rol dentro de la escuela; en sus inicios comenzó con temor en su cargo ya que no contaba con mucho conocimiento sobre las funciones que debía realizar:

No, pues. En este año, en la primaria, pues este año sí me tocó estar en el comité de la escuela. La verdad es la primera vez que estoy ahí, y pues al principio pues no, si me daba miedo, porque era la primera vez; pensando en que si hacia yo mal las cosas o así, yo sigo y si me siento cómoda ahorita porque ahora si voy aprendiendo más, y ya para la próxima ya voy a saber. (E4.11.21).

De manera particular, la señora Elvira describió la forma de organización en la mesa directiva: *“Ahí sí... Si nos organizábamos, y decíamos ¿qué se hace?, así entre todas las mamás que estaban en la mesa directiva y las maestras también”* (E1.09.21). En su experiencia, la adquisición del terreno para la escuela fue decisiva la colaboración de la mesa directiva, ya que inicialmente era propiedad de una persona de nacionalidad estadounidense: *“una americana compró este terreno antes y, pues igual, cuando estaba en la mesa directiva pedían apoyo para el terreno de la escuela”* (E1.09.21).

Conforme a lo anterior, la señora Elvira señaló que para la elección de los miembros de la mesa se sometía a votación, siempre fueron ocho integrantes. Por lo regular, las madres de familia elegidas eran aquellas que tenían mayor dominio del español y no mostraban pena al participar:

había vocal, tesorera... Éramos seis, ocho en... En una mesa directiva y nos poníamos de acuerdo las ocho. Y que pues, hacen reuniones y... Pues todas participamos. las mamás que venían que participaban más, que sabían hablar más el español, que pues... no tenían vergüenza jaja y por eso, decidían por ellas. (E1.09.21)

Igualmente, la señora Elvira externó que, en ocasiones, sentía que una obligación para ella estar participando dentro de la mesa directiva: *“Era una obligación para mí, jaja... Aunque no quería, pero ya votaron, ya votaban que fuera yo, así que... Pues sí, a veces si me animaba, a dejar que sucedía en la escuela y todo eso”* (E1.09.21).

La señora Jazmín relató que una de las acciones desarrolladas por la mesa directiva era dialogar con las maestras para exigir un mayor número de docentes para la escuela. Al mismo

tiempo, la entrevistada comentó que su participación le permitió aprender acerca de sus derechos, y reconoció que algunos padres de familia no tienen ese conocimiento:

las veces que he sido presidenta he aprendido mucho, o sea, he aprendido que hay muchas leyes como yo de por si yo si he ido, yo si fui a la escuela, pero de allí se me quedó grabado muchas cosas, que tienes derechos que tienes ... que hay cosas que muchos papás no saben, no saben que tienen derechos, como defenderse, o sea aprendes muchas cosas, es tanto y participando en la escuela, como poderte defender... es más, yo digo, no pues aquí si aprendemos muchas cosas porque aquí aprendes como defenderte, como actuar en una situación que tú crees algún día vas a ocupar, o si no sabes decirle a la maestra, o un apoyo profe, o como se dice esto, o así. (E2.10.21)

Dentro de las tareas del comité estaba obtener apoyos de diferentes instancias. Por ejemplo, la señora Elvira refirió que para obtener ayuda por parte del gobierno llevaba a cabo acciones como dialogar con autoridades locales -siempre señaló pertenecían a una escuela del servicio indígena-, y obtener insumos para las festividades (día del niño):

Parece que cada año llegaba un apoyo para toda la escuela era fácil nomas es ir a firmar y hablarle a... pues a la secretaria de allá, que tenía ese apoyo. Y ya pues, nos decían que si éramos indígenas y les decíamos que sí y ya nos lo daban. Si, si nos apoyaban, era fácil nomas es ir a firmar y hablarle a... pues a la secretaria de allá, que tenía ese apoyo. Y ya pues, nos decían que si éramos indígenas y les decíamos que sí y ya nos lo daban. (E1.09.21)

En el caso de la señora Jazmín, ella describió cómo han reclamado recursos ante autoridades educativas:

en el año 2019 hicimos una reunión con la supervisora y la verdad no me acuerdo con quien más, pero si con la supervisora si del kínder, hubo una reunión, exigimos y ella “si” dijo que sí que nos iba a apoyar, que también de materiales, porque también ahí peleábamos mucho por materiales. (E2.10.21)

Una forma singular para la obtención de recursos fue propuesta por una docente, tal y como lo expresó la señora Jazmín: el que ingresaran más niños al preescolar ayudaba en gran medida a la obtención de otros recursos y además que no se diera de baja la escuela:

yo he visto si van a los tres años aquí, porque pues la maestra así los acepta, y más como ella decía “mientras más niños más nos van a apoyar para que todo el tiempo tengamos

un recurso, para que no den de baja la escuela”, ese era el motivo el miedo también de pertenecerla escuela aquí (E2.10.21).

En el caso de la señora María, ella explicó que la maestra del preescolar de su hijo ha gestionado la solicitud de apoyo para la obtención de becas y despensa, en consecuencia, han recibido recursos gracias a esa solicitud:

la maestra de preescolar, pues ella si últimamente nos ha estado ayudando. Ha estado pidiendo apoyo, así de despensa. Y pues ahorita, hemos estado metiendo papeles sobre las becas, yo pienso que, pues si nos han estado apoyando mucho. (E4.11.21)

También reciben recursos de asociaciones extranjeras. La señora Elvira relató que grupos de americanos siempre hacen donaciones de útiles escolares, y vestimenta para los niños de la comunidad. De igual forma otorgaban apoyos durante las festividades navideñas; no obstante, reconoció que no se recibía lo mismo por parte de las instancias gubernamentales:

“venían de este... como así en navidad, en días festivos. Venían de grupos de americanos que venían apoyaban la escuela también. Les daban útiles escolares, ropa, zapatos a los niños. Del gobierno pues no recibíamos nada” (E1.09.21).

De acuerdo con la descripción de la señora Jazmín, siempre hubo donaciones tanto para preescolar como para primaria, sobre todo en materiales. Durante el periodo 2019 tuvieron reuniones con las autoridades educativas para la donación de recursos educativos, si bien les fue otorgada la ayuda en los años posteriores, considera que los insumos entregados eran de poca calidad.

Igualmente, la señora Jazmín aseveró que se donaban materiales en mal estado, por tal motivo toda la comunidad escolar decidió protestar frente al palacio municipal para que les fuese otorgada la clave de escuela:

A veces nos daban materiales ya usados, sillas todas rotas o sea no en buen estado, todo el tiempo era pura pelea, pelea, pelea...Siempre era que los materiales nos faltaban, no nos daban, nos fuimos al palacio municipal nos fuimos todos los padres nos reunimos, todos los padres, también las maestras y allá hicimos una huelga exigimos clave de la escuela. Si nos recibieron, nos atendieron y todo, nos dijeron que sí que si nos iban a apoyar. (E2.10.21)

Tal fue el efecto de la manifestación que realizaron, que a los meses les fue otorgada la clave, y en consecuencia comenzaron a recibir más recursos; sin embargo, aún se encuentran en espera de que resuelvan edificar la escuela:

Cuando fuimos a hacer la huelga, ya después como dos o tres meses después, ya nos dieron la clave de la escuela, si han llegado recursos de toda la huelga que hicimos el proceso de eso, y pues si nos ha llegado apoyo, pero todavía seguimos esperando más apoyo y recurso del gobierno para que estemos.... Pues que sea una escuela para los niños. (E2.10.21)

Debido al movimiento de los padres de familia y a las protestas, las autoridades competentes se comprometieron a regularizar el terreno donde se encuentra la escuela y a realizar mejorar en la infraestructura (es un terreno que presenta declives), pero aún no ha habido ninguna acción por parte de las autoridades:

el mes pasado iba a venir el que gobierno no sé, unos de por ahí, iban a donar tierra para el terreno, pero hasta ahorita que no lo han hecho, no han hecho, todo lo que estaba ahí que estorbaba para que rellenaran porque se supone que ya iban a venir en el mes de agosto, que ya iban a venir a rellenar, pero hasta ahorita que ya estamos en octubre [2022] no lo han hecho, y este pues seguimos esperando a ver si nos apoyan en eso. (E2.10.21)

Otras instituciones han ofrecido apoyos como el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS 41). Los alumnos entregaron regalos por las festividades decembrinas. Los niños elaboraron cartas con peticiones específicas como vestimenta y útiles escolares.

Por su parte, la señora María explicó que en los últimos meses han recibido becas para los niños de la escuela, además han entregado libros y materiales, pero desconoce la instancia que lo entregó:

Pues las donaciones de despensa, ahora sí que las becas. Los materiales que nos dieron, si son del gobierno, los libros que la maestra nos da, bueno, de la otra escuela la precolar no sé, solamente sé que regalaron materiales y todo eso. Ahorita no ha habido cooperación, todos los materiales que les dieron nosotros no supimos. Los materiales que les dieron son donados. (E4.11.21).

En relación con el impulso a la participación por parte de la escuela, las participantes consideran que ha sido buena la experiencia. La señora Elvira siempre escuchó palabras de motivación por parte de las docentes: “*Si, nos motivaban. Hacían, nos decían: participa, es bueno que tus hijos te vean y para que tus hijos también participen y así ... bueno, a mí me gustaba apoyar mucho, me gustaba participar en todo*” (E1.09.21).

La señora Jazmín cree las maestras han representado un papel fundamental para impulsar su participación dentro de la escuela. Ella relató que continuamente se somete a votación la participación de los padres y madres de familia; en ocasiones, las docentes incentivaban la participación de las familias por votaciones y en la toma de decisiones. No obstante, reconoció que también había padres y madres que no deseaban participar:

... y si las maestras sí motivan, pero los papás no, los papás no quieren poner de su parte no quieren participar, hay muchos papás que, hay veces que yo, hay veces que me pongo a platicar porque hay están maestras que yo conozco desde hace mucho “no profe es que los papás no quieren participar y tardan más ustedes en hablar que en participar los papás, y entre más rápido nos vamos”. Y eso decían las maestras “mientras más rápido, más pronto nos vamos”, pero no las maestras todo el tiempo era, sí trataban de animar a los papás, pero no ponen de su parte. (E2.10.21)

En tres ocasiones, la señora Jazmín fue elegida dentro de la mesa directiva, situación que en determinado momento ya no le causaba mucho entusiasmo y, en una reunión, ella expresó su punto de vista en una reunión:

A mí me escogieron de forma directa. Y yo sí la última vez, cuando me eligieron que estoy hasta ahorita yo les dije “pero para el otro año iya no!, porque todo el tiempo somos las mismas, y somos tantos papás que podemos participar. Y no solamente yo tengo a mis hijos en la escuela, todos tenemos hijos en la escuela, y bueno ya no quedó de otra. (E2.10.21)

En otro sentido, la señora Silvia mencionó que las maestras la animaban para que siguiera participando dentro de la escuela: “échenle ganas no, no queden atrás, así nos decía la maestra” (E3.10.21). En la entrevista, la hija mayor de la señora Silvia afirmó que le gustaba que su mamá participara dentro de la escuela, ya que le sumaba puntos a su evaluación: “Porque para la participación de los padres, también es la calificación de los niños” (E3.10.21). En ese sentido, puede señalarse que un puntaje en la calificación global de los estudiantes era una estrategia de las docentes para el impulso de la participación social.

Para la señora María el impulso que daban las maestras a la participación de las madres y padres se limitaba en someter a votación el nombramiento de las madres dentro de la mesa directiva: “Ahora si fue por voto o... no, no sé cómo le dicen. Por eso es...Por eso es que me tocó quedarme” (E4.11.21).

Las participantes también mencionaron algunos aspectos que limitaban la participación dentro de la escuela. Para la señora Elvira, un obstáculo es el monolingüismo en lengua indígena de algunos padres y madres de familia; aunque en algunos casos no dominan el español, sí lo entienden, pero no lo suficiente para mantener una conversación. Para ella no poder comunicarse con las maestras resultaba un obstáculo para participar de forma activa dentro de la escuela:

Hacían reunión...Las personas que hablan más el español son las que participaban y las que no, pues... Casi no entendían mucho de lo que decían y no, no participaban. Los que no entendían y pues a veces tenían vergüenza hablar español se les dificulta mucho y por eso hay muchos papás que no participan, si hay papás que sí, les gusta participar, pero a veces no entienden el español, no saben qué hacer en esa participación o no saben que hablar o como expresarse. (E1.09.21).

La señora Jazmín, por el contrario, consideró que el monolingüismo no es una limitante, ya que al participar tienen la oportunidad de aprender, como le paso a ella: *“No porque no sepas español, pero aquí vas a aprender, de aquí estas aprendiendo” (E2.10.21).*

Para la señora Silvia poder tener una participación ha resultado complejo, ya que ha tenido que distribuir su tiempo entre su jornada laboral y la atención a su familia: *“yo también trabajo en el campo” (E3.10.21).*

En resumen, tres de las participantes tuvieron un rol definido al interior de la escuela. Una de ellas, en el pasado fue presidenta, secretaria y vocal del consejo de participación social. Otra es la actual presidenta, la tercera participante ha colaborado en jornadas de limpieza y la cuarta señaló que es miembro de la mesa directiva. Por otra parte, lo descrito por las participantes permite imaginar la dinámica que impera en la comunidad en relación con las donaciones proporcionadas por instancias gubernamentales o por particulares. Si bien es cierto que se han entregado insumos para el plantel o regalos para los niños en las fiestas decembrinas, otros recursos son producto del esfuerzo de madres y padres ya sea para exigir la regularización de la escuela (obtención de la clave) a partir de la donación del terreno. Lo anterior implica que en un futuro la escuela pueda ser construida -ahora es una edificación de madera- y ampliada, ya que el espacio con el que cuentan, en poco tiempo, será insuficiente ante la demanda por atención educativa. También es claro para las participantes que los recursos que reciben son de baja calidad, cuestión que se considera se debía a que la escuela era extensión de otro plantel.

El esfuerzo de las docentes para que las madres de familia se involucren a participar dentro de la escuela se ha limitado a motivar a las madres de familia con palabras de ánimo, tomar dicha participación en las evaluaciones de los hijos, o impulsar las votaciones para la elección de cargos,

recurriendo a los padres y madres a ejercer su voto en el marco de este proceso. Por otra parte, los obstáculos para una participación plena han sido la lengua y las jornadas laborales.

5.4.2 Participación social durante el cierre de las escuelas

El siguiente apartado presenta los cambios generados en los procesos de participación social debido al cierre de las escuelas por la contingencia originada por la COVID-19, el establecimiento de los protocolos sanitarios, la disminución de la comunicación entre padres y madres de familia de la comunidad escolar, la falta de información sobre la emergencia sanitaria y la conformación de los comités de participación y las reuniones desarrolladas en el tiempo del cierre de escuelas.

La señora Elvira relató que durante el periodo de cierre del plantel solo fueron llamadas en contadas ocasiones, sobre todo para el cierre de clases de fin de año, así como para los procesos de inscripción: *“Pues es la única vez que nos llamaron. A recoger boleta, a inscribir, así nada más”* (E1.09.21). Además, añadió que la asistencia a las reuniones se realizaba mediante llamados por turno a las madres de familia: *“ Si hacen una reunión, pero tenemos que ir así por turno”* (E1.09.21).

Desde el punto de vista de la señora Jazmín, acudir a reuniones durante el periodo de cierre representó ver a pocas madres y padres de familia, además enfatizó que la presencia de los padres era menor a la de las madres, sin embargo, dentro del grupo había una excepción de un padre de familia que siempre acudió a los llamados:

si éramos pocos papás que tenemos a nuestros niños en la escuela, pero todo el tiempo de que hay reunión y así en la escuela siempre somos las mamás las que vamos, ni un padre va, muy rara la vez que, si está un padre, hay un padre que si todo el tiempo él va a la reunión. (E2.10.21)

La señora Jazmín narró la logística de las reuniones durante el periodo de cierre, hay que resaltar que la primaria ya contaba con clave escolar, por lo que las actividades dentro de las juntas se incrementaron, pero requirieron ayuda de las docentes en cuestiones de escritura. Algunos de los objetivos de las reuniones fue informar sobre los gastos realizados, con el objeto de mantener enterados a las madres y padres sobre las actividades y gastos dentro del plantel:

Antes eran como nada más como cosas básicas, así pero ahorita es más de firmar papeleo, este de hacer toda la como toda una lista de cosas que hemos hecho para darles cuentas a los demás padres. Ahorita si es más diferente porque la escuela cuenta con una

clave, ya cuenta con la clave ocupamos más papeleo, firmas, que hacemos peticiones con las maestras y todo eso, pero siempre yo les si he comentado con las maestras, no profe me yo sí, le dije, yo sí sé leer y escribir y todo eso pero yo también ocupo ayuda porque...Hay veces yo creo que me como las letras, y pues ocupamos entre las dos. Hace poco tuvimos la reunión y tuvimos que decir en que se gastó el dinero...Para qué y todo eso, dar cuentas con los papás. (E2.10.21)

Ahora bien, la señora Jazmín señaló que la participación en las reuniones tuvo una baja asistencia a raíz de la suspensión de clases presenciales, ya que muchas familias pausaron los estudios de sus hijos: *“Si bajó mucho porque como yo este ya los lo vengo comentando hay papás que ya dejaron a sus niños que vayan a la escuela, creo que la última reunión que hubo fuimos como veintiséis veintiocho papás”* (E2.10.21).

En cambio, la señora Silvia expresó que acudir a las reuniones durante el periodo de cierre representó un esfuerzo, ya que en ocasiones por razones labores le había sido imposible acudir y, en su lugar, envió a su hija mayor.

La señora Silvia es monolingüe en lengua mixteca, tiene un conocimiento precario del español por lo que recurre a su hija para comunicarse con las docentes: *“Una junta se me olvido de ir, estoy en el trabajo. Se me olvido de ir allá. Y en la otra junta como que, nomás me mandé a mi niña, pero ella no quiere salir. Por eso paso eso”* (E3.10.21). Finalmente, la señora María expresó que después del cierre de escuelas, las reuniones si han tenido cambios: *“Si, ha cambiado mucho”* (E4.10.21).

Es evidente el interés de las madres de familia respecto a los asuntos de la escuela, el cierre del plantel no fue un impedimento para seguir al pendiente de las reuniones escolares, ni disminuyó su interés por atender los llamados de las docentes. Otro rasgo que conviene enfatizar es el rol de las mujeres dentro de las reuniones escolares, ya que como lo señaló la señora Jazmín es mayor la presencia de mujeres en las reuniones.

Las participantes describen los cambios en la dinámica de participación social dentro de la escuela a partir del cierre de escuelas. Tal como lo expresó la señora Elvira, hubo modificaciones a propósito de la suspensión de clases. Para ella, anteriormente la convivencia dentro de la escuela era frecuente, se desarrollaban festivales y convivios, con el cierre de escuela todo eso se modificó: *“ya no hay convivimos, ya no hay nada”* (E1.09.21). De igual forma señaló que la participación de las familias disminuyó mucho, ya que muchos padres y madres de familia se dedicaron

solamente a trabajar: *“como ahora están estudiando puro por internet, pues hay papás que se dedican nomás a trabajar”* (E1.09.21)

La señora Jazmín relató era común realizar convivios y festivales, sin embargo, el cierre de escuelas modificó la dinámica: *“cada año cada año lo hacíamos, pero hasta que llegó la pandemia no hemos hecho nada de eso, yo dije “no pues estos años ha estado tranquilo”, porque ya no hacemos tanto ya no hay nada de eventos”* (E2.10.21).

Asimismo, resaltó que la participación de padres y madres de familia disminuyó, así como el número de estudiantes inscritos: *“bajó mucho porque como yo este ya los lo vengo comentando hay papás que ya dejaron a sus niños que vayan a la escuela, creo que la última reunión que hubo fuimos como veintiséis veintiocho papás”* (E2.10.21). Similarmente, la señora Silvia expresó que la participación si ha disminuido a causa del cierre de escuelas: *“si ya se bajó”* (E3.10.21).

Por otra parte, hubo medidas implementadas por parte de las docentes ante la emergencia sanitaria. En la experiencia de la señora Elvira, acudir a reuniones o a los llamados por parte de las docentes significó un cambio por las medidas sanitarias instrumentadas; en su caso, se restringió a acudir a los llamados y extremar medidas de distancia con otras madres de familia: *“Estar cada dos metros de cada mamá, separados. Ya no es como antes”* (E1.09.21).

Desde el punto de vista de la señora Jazmín, las medidas sanitarias se limitaron a la suspensión de eventos dentro de la escuela por petición del gobierno. Ante esta medida expresó sentirse conforme, ya que se trataba de evitar el contagio entre los niños:

Ya no hacemos tanto, ya no hay nada de eventos porque así lo exige el gobierno, así lo habían dicho las maestras que el gobierno no quiere nada de que hagamos con los niños por la pandemia, y nosotros los respetamos porque más que tenemos miedo con nuestros niños que también sean contagiados del COVID, pues por mí sí está bien que no haya nada de eso. (E2.10.21)

La señora Jazmín expresó que una de sus inquietudes del regreso a clases era el gasto que implicaría la compra de artículos como cubrebocas y geles antibacteriales, ya que al pertenecer a una zona de escasos recursos resultaba oneroso el gasto, por lo que espera que esos insumos sean proporcionados por el gobierno para un regreso a clases seguro:

Espero también que el gobierno y todo eso apoye más, como nosotros somos más de recursos bajos, pues si esperamos que, si nos apoyen de como gel y así, como hay veces, como yo no tengo a nadie, como yo voy a trabajar, pues si algún día regresan los niños

a la escuela para mi es mucho, porque tienes que comprar gel de los niños, cubrebocas, espero que si nos ayuden mucho. (E2.10.21)

De igual forma, la señora María describió que en el periodo de cierre se les notificó la relevancia de la higiene durante el periodo de contingencia, por lo que al regresar a clases tendrían que estar en la entrada de la escuela realizando la revisión de los protocolos sanitarios: *“Nos había comunicado la maestra que ahora si íbamos a participar, ahora si la mayoría... Eso de la higiene, estar en el portón y bueno se daría más participación”* (E4.10.21).

La señora María narró que predominaba la incertidumbre sobre el regreso a clases, ya que no les proporcionaron información sobre fechas exactas, sin embargo, se limitaba a supuestos: *“Ahora sí que sobre el regreso si va haber... bueno, supuestamente que iba a haber regreso a clases”* (E4.10.21).

En definitiva, la llegada de la COVID-19 a la comunidad tomó por sorpresa a la comunidad escolar; de forma particular a las madres y padres de familia, tal y como lo expresó una de las madres. La mayoría de las familias tenían sus jornadas de trabajo en el campo por lo que debían atender el aprendizaje de sus hijos desde casa.

En suma, la organización de los comités durante el periodo de contingencia abonó en que cada madre de familia, miembro del comité, se encargara del cuidado de la escuela por semana, las únicas colaboradoras que participaron dentro de dicha actividad fueron las miembros del comité. Si bien el regreso a las aulas se prolongó, las madres reconocen que las maestras han seguido la reglamentación, ya que se instituyeron los comités de participación social, pensando en que funcionaran una vez que regresaran a clases presenciales.

5.5 Comunicación

La categoría de comunicación fue organizada bajo dos subcategorías antes y después del cierre del plantel escolar. En la primera surgieron códigos como el uso de citatorios, murales y el desarrollo de pláticas informales, en la segunda, emergieron otros como uso de redes sociales, de videollamadas, así como llamadas telefónicas.

5.5.1 Comunicación presencial escuela-padres

Esta primera subcategoría, presenta los medios empleados tanto por las madres de familia como por las docentes para entablar comunicación dantes del cierre de escuelas. Principalmente, los

canales de comunicación utilizados eran los citatorios, las pláticas informales o bien a través del mural escolar. La señora Elvira relató que las docentes notificaban las reuniones y actividades mediante el uso de los citatorios: *“nos lo decían por medio de citatorios que les daban a los niños”* (E1.09.21).

Continuamente, la señora Elvira describió que otro motivo por el cual las docentes tomaban la decisión de enviar citatorios era con el objetivo de integrar p a las madres de familia que no participaban rgularmente en las actividades escolares: *“ si... les mandaban recado, y les decían que tienen que participar porque en una escuela como padre de familia tienen que participar, para apoyar la escuela”* (E1.09.21).

Para la señora Jazmín, en cada reunión se impulsaba la participación de las familias: *“cuando hacíamos algo de una reunión si, mm, si hacíamos este como, recaditos y todo eso para los papás que, que asistieran, que participaran”* (E2.10.21). Además, la señora Jazmín añadió que la comunicación era más personal con este recurso: *“si era personal, sí, y ahora, es más, antes era pues personal, hay veces que le daban recadito a los niños y así”* (E2.10.21).

A través de los murales, las familias eran notificadas sobre las diversas actividades de la primaria, hay que añadir que dicho recurso de comunicación era aprovechado para informar sobre fechas conmemorativas. La señora Elvira recordó que el mural se empleaba para informar y elaborar invitaciones: *“Antes pues ponían periódico de cada mural de cada... cada, este... fecha conmemorativa o cada invitación. Antes si”* (E1.09.21).

La señora Elvira narró que antes del cierre le resultaba fácil platicar con las docentes sobre el desempeño de sus hijas, llevarlas al plantel, así como el acudir por ellas favorecía el diálogo informal con las maestras, por lo que los lazos de confianza entre madre-docente eran más estrechos, dichas conversaciones permitían brindar consejo a las madres, asesoramiento o notificación inmediata sobre el rendimiento de los estudiantes:

“si (si platicaban) porque como los niños iban a la escuela y nos decían en que están mal, en que no pueden avanzar los niños y nos explicaban como hacerle pues, como trabajar con ellos en casa, porque como diario iba a dejar a mis hijas, iba por ellas y diario hablaba con ellas, a mí me gustaba llevar a mis hijas, llevarlas temprano, dejarlas a la maestra y a recogerlas, si, como le iban en la escuela, que les faltaba o que dificultad tenían” (E1.09.21).

Otro rasgo que conviene enfatizar es el interés de las hijas de la señora Elvira de que acudiera a la primaria, con el fin de que su madre preguntara sus dudas a las docentes: *“que...que*

fuera por ellas, que bueno pues, que eem... si tenían dudas o así pues yo le preguntaba a su maestra o así jaja” (E1.09.21).

Si retomamos el caso de las otras madres de familia, en el caso de la señora Jazmín no mencionó nada específico sobre las pláticas informales con las docentes; no obstante, durante el trayecto de la entrevista siempre aludió a la buena comunicación que mantenía con las docentes antes del cierre de escuelas, gracias a dichas pláticas lograba externar ciertas inconformidades, sugerencias, dudas y motivaciones a las maestras.

Para la señora Silvia, las pláticas informales con las docentes resultaban un reto mayor por su desconocimiento del español. Por otro lado, la señora María expresó tener buena comunicación con las docentes de sus hijos, y la confianza para preguntar sobre cualquier situación que se presentara.

Es claro que las docentes utilizaban distintos canales de comunicación, con el objeto de involucrar e invitar a las familias a participar en actividades escolares, o bien mantenerlos informados sobre acontecimientos de la cotidianidad escolar, en este orden, es evidente que la comunicación se agilizaba de manera eficaz e inmediata hacia las familias durante la presencialidad, además que los lazos entre relación docente-madres eran de mayor confianza para solicitar información sobre las tareas y el desempeño escolar de los hijos.

También debe señalarse algunos obstáculos que refirieron las participantes en la comunicación con las docentes. La señora Elvira señaló que la gran mayoría de pobladores de la comunidad son originarios de Oaxaca, muchos son hablantes de mixteco, y en algunos casos no hablan el español, solo cuentan con el dominio de la lengua mixteca, por lo que les ha resultado complicado cuando llegan a Baja California: *“No pueden, no pueden... no pueden hablar el español porque como aquí hay puras personas de Oaxaca, pues de allá que todos se hablan mixteco y pues llegando aquí es diferente” (E1.09.21).*

Algunos padres y madres de familia trataban de comunicarse con las docentes, sin embargo, para las madres y padres resultaba complejo entablar comunicación, no comprendían lo que las docentes comunicaban en las juntas: *“a veces hablaban con las maestras, pero no le entendían porque hablan mixteco”.* (E1.09.21)

La señora Jazmín expresó un punto particular sobre las madres de familia monolingües, a pesar de no hablar el español se presentan a las juntas, desde su percepción, las mamás experimentan miedo participar, por desconocer el español:

“pues van las mamás, pero como digo hay mamás que ni entienden no más van y se presentan, hay mamás que no entienden el español por completo, hay mamás que, si entienden, pero no saben escribir, y ese es el miedo de muchas mamás, no quieren no participan. Muchas mamás se quedan en silencio ¿Por qué? Porque yo digo que es un miedo que ellas tienen, porque no saben hablar el español, no saben leer, y hay algunas mamás que, si saben el español, pero no saben ni escribir ni leer, y eso es todo todos los años, todo el tiempo ha sido así, es eso más el temor creo que de los padres” (E2.10.21).

Un caso particular es el de la señora Silvia, su caso es similar al de varias madres de la comunidad, es hablante de mixteco y entiende muy poco el español, pero requiere ser apoyada por algún intermediario para poder tener una conversación con personas que hablen el español, si bien ha tenido una participación dentro de la escuela, la lengua ha sido un elemento limitante para tener una participación plena dentro de la escuela. En la percepción de la señora María, desde su experiencia considera que son pocas las personas que no hablan el español: *“yo pienso que son pocas las persona que no tienen el español, pues, hay personas de que no hablan la misma lengua” (E4.11.21).*

Por otra parte, la solidaridad comunitaria se refleja por la forma en como los mismos padres fungían como intermediarios de la lengua. La señora Elvira ha fungido como una interlocutora entre madres y padres monolingües y docentes, ya que, como ella describió, las familias tomaban la iniciativa por preguntar a aquellas madres que hablan el español sobre los temas que se habían tratado en las juntas informativas:

“Si, nos decían, “¿qué van a hacer?” o ¿en qué van a participar? O así. Nos preguntaban, porque a veces hablaban con las maestras, pero no le entendían porque hablan mixteco, y los papás que saben hablar el mixteco y el español somos los que explicábamos” (E1.09.21)

Las docentes tomaron la determinación de comenzar a hablar en mixteco, esto con la finalidad de poderse comunicar con las mamás, como lo narró la señora Elvira:

“Si.... Y los papás que saben hablar el mixteco y el español somos los que explicábamos. Bueno, tenemos el privilegio de la escuela por las maestras porque si saben hablar mixteco. Por eso ahora pues, ya empezaron a hablar mixteco y español en la escuela” (E1.09.21)

La señora Jazmín relató las experiencias de algunas madres cuando solicitaban ayuda a sus hijos mayores para que acudieran a las juntas informativas, de esta forma ellos facilitaban los

puentes de comunicación entre docentes y madres en aquellos casos en que no se pudiera tener una conversación en español: *“Si muchas mamás son las que hablan más el mixteco, hay algunas mamás que para que puedan entender ellas poquito siempre manda al hermano mayor”* (E2.10.21)

A su vez, la señora Jazmín afirmó que las familias que no son hablantes del español siempre cuentan con la colaboración de aquellos que sí hablan el español, no obstante, describió que algunas mamás expresaban que no les quedaba otra opción más que solicitar ayuda: *“los papás que si hablamos español pues siempre estamos ahí, pero si es muy complicado es difícil, pero, bueno ya algunas mamás dicen: no pues ya no nos queda de otra.”* (E2.10.21)

Retomando la experiencia de la señora Silvia, y como se mencionó anteriormente requiere de la colaboración de un intermediario de la lengua para poder comunicarse con las docentes: *“como yo no sabía muy bien hablar español, por eso no me platico mucho con ella”* (E3.10.21). Por su parte, la señora Silvia comentó que sus hijos saben hablar tanto español como mixteco, pero, en este caso particular, es la hija mayor quien ha tomado la labor de intermediaria de la lengua.

5.5.2 Comunicación escuela-padres durante el cierre de escuelas

La siguiente subcategoría presenta los canales establecidos por los docentes durante el periodo de cierre de escuelas, relacionado con el envío de tareas y el contacto con las familias. Los siguientes apartados presentan ejemplos claros sobre el tipo de comunicación que se entabló entre escuela-familia.

Con la suspensión presencial de clases, la comunicación entre la comunidad escolar disminuyó de forma considerable. Para las madres implicó un reto, ya que, con anterioridad, gracias a la convivencia en los eventos escolares, se reforzaba el diálogo entre madres y padres, de esta forma el apoyo se fortalecía entre comunidad. Al decretarse el cierre de escuelas se afectó, en gran medida, la convivencia y comunicación entre las familias.

Para la señora Elvira, el cierre del plantel significó un cambio en la comunicación con las madres de familia. Cada familia se enfocó en su situación: *“Ya no hay comunicación entre los papás. Pues, cada uno por su lado”* (E1.09.21).

Por otro lado, la señora Jazmín narró que en determinados momentos ha tenido la oportunidad de charlar con otras madres, pero en relación con la escuela se ha limitado la

comunicación a la asistencia de reuniones informativas por parte de las maestras. En dichas ocasiones han compartido experiencias sobre el aprendizaje de sus hijos: *“La última vez, así como cuando vamos a la escuela, bueno, algunas mamás que platican”* (E2.10.21).

Desde la experiencia de la señora Silvia, encontrarse en casa junto a sus hijos le ha impedido tener diálogos con otras madres de familia: *“Ahora me quede en la casa y ya no, junto con ellas ya no platico con las que conozco”* (E3.10.21). La señora María relató no tener comunicación con las madres de familia. Antes del cierre, la comunicación era más fluida.

Durante el cierre de escuelas, las madres experimentaron un cambio en la relación con las maestras. Las redes sociales fueron el canal para el envío y recepción de las tareas escolares, para algunas insólito, lo cual implicó dificultades y retos de parte de las madres por la poca familiaridad con dichas herramientas.

La señora Elvira señaló que durante el periodo de cierre, las docentes implementaron el uso de *WhatsApp*, este medio fue una medida improvisada por las docentes para la recepción de tareas y envío de las mismas, las madres debían remitir fotografías capturadas por dispositivos celulares de las tareas que sus hijos, el tiempo de recepción era hasta las 16:00 horas.

Para septiembre del 2021, las madres aun enviaban vía *WhatsApp* las tareas: *“Sí... bueno ahora, así se trabajó el año que pasó...Todo lo estoy mandando por foto”* (E1.09.21). Las maestras solo utilizaron este medio para recibir las tareas, como lo expresó la señora: *“solo por WhatsApp”* (E1.09.21).

La señora Jazmín, afirmó lo mismo. La red social más utilizada fue el *WhatsApp*, tanto para informar sobre reuniones, tareas y dudas. Una condición para algunas madres y padres era saber leer y escribir para entablar comunicación con las docentes:

El que están manejando los maestros de aquí es el WhatsApp. Casi la mayoría de aquí que es lo que tienen, es más por el WhatsApp, casi la mayoría todo lo que tienen cualquier cosa lo que sea es por el WhatsApp, envíos de tareas es por el WhatsApp, todo todo es por WhatsApp. A los papás que, si sabemos leer y escribir pues sí, yo así tengo una duda de la reunión o así cualquier cosita les mandó por medio de WhatsApp” (E2.10.21).

Por otro lado, para la señora Silvia informó: *“Sí maestra manda mensaje, sí. Nomás por el WhatsApp”* (E3.10.21). En su caso, la hija mayor de la señora Silvia ha colaborado en gran medida y le notifica tanto a su madre como a sus hermanos la información.

Finalmente, y de manera similar, la señora María coincide con el resto de las entrevistadas, la red social de mayor uso para comunicarse fue el WhatsApp: *"Si puro WhatsApp ahorita"* (E4.10.21).

Además del *WhatsApp*, las docentes también utilizaron las videollamadas, sobre todo para evaluaciones o dudas con respecto a las clases. El primer ejemplo remite a la experiencia de la señora Elvira: *"Si... nada más hacen videollamada cuando se trata de hacer examen, nada más"* (E1.09.21).

El segundo ejemplo compete a la experiencia de la señora Jazmín, ya que describió que una de las docentes de su hijo menor proporcionaba asesoría mediante videollamada, con la finalidad de que el niño comprendiera las tareas que debía realizar: *"si el niño no entendió una materia okay lo vuelve a repasar con el niño hace la videollamada y quedan las cosas en claro"* (E2.10.21).

Puesto que eran varios los casos de madres y padres de familia que no contaban con escolaridad, establecer canales de comunicación mediante redes sociales o el uso de videollamadas resultaba una tarea compleja para algunas familias, por lo que las llamadas telefónicas fueron una alternativa emergente ante las dudas que se presentaban para la elaboración de tareas. Hay que enfatizar que esta medida tuvo iniciativa por parte de las familias. La señora Jazmín expresó: *"hay algunos papás que marcan a la maestra, pues yo creo que a los papás que no saben leer y escribir, yo creo que si les marcan"* (E2.10.21). En el caso de la señora María, el uso de las llamadas telefónicas era un recurso importante, ya que era uno de los medios que utilizaban las docentes para comunicarse con ella: *"Por llamada. Yo pienso que sí porque pues. Yo digo que es importante"* (E4.10.21).

De esta manera, fue claro el esfuerzo por generar y establecer nuevos canales de comunicación en el confinamiento. Hay que enfatizar que no todas las docentes empleaban las estrategias enunciadas por las entrevistadas, en determinadas situaciones utilizaron dichos canales para reforzar y atender dudas de parte de las madres y estudiantes; por su parte, las madres de familia impulsaron otras para resolver las dudas originadas por las tareas escolares.

En este sentido, el cierre del plantel impactó la dinámica de convivencia entre madres y padres, sin lugar a duda, el contacto entre algunas de las madres de familia durante la fase de confinamiento hubiese sido un factor que abonara positivamente a las familias de la comunidad; sin embargo, atravesar por complicaciones de tipo económico, entre otras dificultades, limitaron la comunicación y el intercambio de experiencias entre ellas.

5.6 Percepciones de las madres

La última categoría permitió conocer las percepciones de las madres de familia en relación con el cierre de escuelas: sus efectos, los problemas enfrentados durante el programa *Aprende en casa* (demandas docentes, el proceso de aprendizaje, el apoyo o poco apoyo de parte de las docentes, la colaboración y estrategias desarrolladas de parte de las madres), y sus dificultades, frustraciones, limitaciones para apoyar en las tareas de sus hijos y las complicaciones en el manejo de ciertas herramientas tecnológicas.

5.6.1 Efectos del cierre de escuelas

En relación con la categoría efectos del cierre de la escuela, las participantes señalaron que uno de ellos fue el abandono escolar. Desde la perspectiva de la señora Elvira, ella comentó que algunos padres de familia tuvieron que tomar la decisión de que sus hijos no continuaran en la escuela, algunos por motivos laborales y otros por la falta al acceso a internet: *“muchos papás pues, ya.... Pues sacaron a sus hijos de la escuela, hay unos que ya no estudian, pues andan trabajando o andan ahí, están ahí en su casa. Por el internet, pues. Por línea que estudian ahora”* (E1.09.21).

Describió, además, que fueron varios los alumnos que las familias dieron de baja de la primaria, los grupos oscilaban entre 40 a 30 niños, estas cifras disminuyeron a 10 a 15 alumnos, dicha situación comenzó posterior al cierre: *“Hay muchos niños que le dieron de baja ahorita por no estudiar. Como a los meses, al mes, a los dos meses, desde que empezó la pandemia. Había, mmm... un grupo de treinta, cuarenta niños. Y ahora pues ya son diez, quince, ni a veinte llegan”* (E1.09.21).

Algunos padres de familia decidieron dar de baja a sus hijos en la escuela por la dificultad de generar cuentas de Google, acceso a las plataformas, o por no contar con acceso a internet. Un caso fue el de alumnos de padres o madres monolingües, ya que les resultó complejo apoyar en las tareas a los hijos; las actividades solicitadas rebasaron sus posibilidades de colaborar en las tareas:

bueno los papás que hablan mixteco, no... no estudiaron, no saben cómo explicarles a sus hijos el trabajo y pues mejor decidieron sacarlos de la escuela, con el internet y con tener el internet, tener cuentas y así. Pues que no saben de eso y se desanimaron”. (E1.09.21)

La señora Jazmín narró que la inasistencia de alumnos ha sido muy notoria, el número de estudiantes disminuyó:

Si porque como pues muchos papás ya dejaron que sus hijos ya no vayan a la escuela si, si se nota porque ya, ya no es lo mismo pues, que, somos muy poquitos papás y creo que ya también somos muy poquitos alumnos. Los de quinto y sexto siempre son muy poquitos, siempre han sido muy poquitos la verdad ahorita ni sé cuántos son. (E2.10.21)

De forma similar al ejemplo anterior, la señora Jazmín relató que una de las razones por la que los niños dejaron de asistir a la escuela fue que varios padres y madres de familia no lograron contratar el servicio de internet, además de tener limitaciones como escolaridad trunca y no saber leer fueron impedimentos para que sus hijos no continuaran con los estudios.

Y hasta ahorita hay padres que dejaron que sus hijos ya no fueran a la escuela, porque hay algunos padres que aunque ellos contraten el internet...pues no saben leer, no saben leer no saben (E2.10.21).

Por ejemplo, para la señora Silvia fue imposible que sus hijos continuaran con sus estudios de nivel secundaria, sobre todo su hija mayor, ya que no podían acceder a las plataformas ni a los libros digitales por no contar con el equipo necesario, en consecuencia, tuvo que permanecer en casa para apoyar a sus hermanos menores con las tareas:

Dos ya están grandes y ya, terminó primaria. Como empezó la enfermedad, y ya no podían estudiar quedo en la casa. Cuando empezó la enfermedad por eso quedo ella la clase que ella no, no podía descargar. (E3.10.21)

En resumen, la decisión de los padres de que sus hijos abandonaran la escuela se relacionó con las limitantes económicas, el poco acceso a las tecnologías, así como.

Para las participantes, una de las consecuencias del abandono escolar fue el incremento del trabajo infantil. La señora Elvira comentó que algunos niños se encuentran en el campo trabajando: *“Si, en el campo, hay unos que si están trabajando”* (E1.09.21). La necesidad de obtener mayores ingresos obligó a las familias a tomar medidas drásticas.

Por otra parte, otro de los efectos generados a causa del cierre fue la poca interacción entre la comunicación escolar, de forma particular la poca socialización de los niños y niñas. En el plantel, los estudiantes tenían la oportunidad de socializar con el resto de sus compañeros, estar en confinamiento redujo la convivencia entre los infantes.

Estar al frente de su tienda de abarrotes le ha permitido a la señora Elvira observar las interacciones entre niños: *“los niños se empezaron a desanimar y ya no saben qué hacer en casas”* (E1.09.21).

La señora Elvira expresó su interés porque los niños regresaran a las aulas, para que los niños de la comunidad comenzaran a convivir de nuevo y no estar en casa, muchos de ellos pasan el día solos, ya que sus padres parten a los campos agrícolas a trabajar:

Ya estamos ansiosos y más los niños porque ya pueden participar, convivir con sus compañeros, jugar... no como ahora que están encerrados en la casa. Es que como los niños ahora ya están... Ya son más tímidos como antes, ya no les gusta participar, ya no juegan, nomás están en casa estudiando... Ya no salen a jugar en las calles, ya no tienen convivencia con los compañeros. (E1.09.21)

En síntesis, la señora Elvira comentó que actualmente dentro de la comunidad prevalece el miedo en todos los miembros, algunos niños se encuentran en las calles si nada por hacer: *“Ahora hay puro miedo, miedo a pensar que están enfermos, que se pueden contagiar o... Puro miedo. Hay unos que sí, hay unos que andan en la calle nada más, no teniendo nada que hacer en la casa” (E1.09.21).*

En este orden, es evidente el cambio en las formas de socialización entre la comunidad escolar, sobre todo en los niños, ya que además de encontrarse con compañeros con edades similares, la poca convivencia ha afectado las interacciones sociales de los niños, además de manifestar cambios en su comportamiento y refleja poco ánimo.

Otro de los efectos del cierre de escuelas fue el poco conocimiento de las docentes del logro académico de sus alumnos, como lo expresó la señora Elvira: *“antes conocían a los niños pues, pues ahora trabajan con niños que no conocen, no saben cómo son, como estudian, antes no porque ya conocen a tus hijos, como es que le gusta, y... ahora es muy diferente” (E1.09.21).*

Hay veces que las maestras vienen, revisan la tarea, y todo eso. El año pasado si lo hacían, pero esta vez han estado yendo creo que como los niños de primero. Los que van más atrasados, los que son rezagados son los que están yendo a la escuela ahorita, pero los que hay que decir. Los que van más o menos no los están llamando. Yo siempre he dicho, es mejor tener al maestro, aprendes- (E2.10.21)

En este orden, si bien las docentes han tomado la determinación de estar en comunicación con aquellos alumnos que requieren asesoría, es evidente, para la señora Jazmín, la realidad que enfrentaban los estudiantes día con día, y de forma particular sus hijos. Sin lugar a duda, es claro que el cierre de escuelas tuvo efectos en todos los miembros de la comunidad escolar, de manera particular en los niños ya que abandonaron sus estudios, así como para algunos significó insertarse en los campos agrícolas para colaborar en el gasto de su hogar.

5.6.2 Aprende en casa

En la presente categoría se abordan ejemplos sobre los efectos del programa *Aprende en casa*: las demandas de las docentes hacia las madres, la asesoría hacia los alumnos y familias, las dificultades de las madres de familia, así como las estrategias desarrolladas de parte de las madres para apoyar a sus hijos.

Durante el cierre del plantel, la reorganización de las rutinas escolares se modificó en gran medida; sin embargo, estudiar desde casa no fue una labor sencilla, ya que las madres tuvieron que enfrentarse a las demandas y peticiones de parte de las docentes para el envío y realización de tareas.

Para la señora Elvira, ella escuela en casa significó tener que atender un horario establecido por las docentes para el envío de las tareas, situación que le causó complicaciones, ya que solo contaba con un dispositivo celular que debían compartir sus tres hijas. Las docentes diariamente enviaban las actividades vía *whatsApp*, las madres de familia tenían hasta las 16:00 hrs. para el envío de dichas tareas mediante el uso de fotografías:

Ya les dije a las maestras que no puedo mandarlo a la hora que ellos dicen... porque tengo nada más un celular, para que ellas copien y, así pues, son tres niñas y no se puede les digo. Hay unas que si entienden. Te dan de ocho a cuatro de la tarde. Ya esperan que manden todo contestado. (E1.09.21)

A juicio de la señora Elvira fue una demanda de parte de las docentes el uso de internet para que sus hijos continuaran con sus estudios, además de expresar que el único interés de las docentes era evaluar los trabajos, no obstante, resaltó que las maestras insistían que sus hijos continuaran con sus estudios:

lo que ellas quieren es tener todo el trabajo de nuestros hijos para calificarlos, bueno la importancia de ellas es que nuestros hijos estudien. Volvieron a decir que empezaban a estudiar los niños por línea, tuvieras o no internet pues, tenías que estudiar. (E1.09.21)

En la experiencia de la señora Jazmín, le sorprendió la cantidad de tarea que las docentes envían día a día, esto ha llevado a cuestionar a su hija sobre la cantidad de trabajo que realizaba en la escuela:

“Hay veces que siento que los maestros mandan tareas así, que tienen tareas en casa es mucha tarea, hay veces digo ¿de verdad hacías todo esto en clases?, la verdad no sabré yo no más le digo eso a mi hija “¿hacías todo eso en clases? Porque es mucha tarea. (E2.09.21)

Otra situación que cuestionaron fue la exigencia de las maestras de la compra de guías complementarias a los libros de texto, las cuales no trabajaron en su totalidad (la misma opinión tuvo la señora Elvira). Esta situación generó molestia, ya que la adquisición de los materiales fue un gasto extra:

Hay veces le dejan, o sea trabajos, ahorita mi niña es más en el cuaderno, compré guías... Es mi queja, compré guías, ¿para qué? "¡Si no los estás usando, estás usando el cuaderno!, entonces ¡pa' que me hacen gastar las maestras en algo que tú no estás estudiando?!" le digo, si es en el cuaderno. En todo este desde que entraron a clases hasta ahorita, nada más mi niña ha hecho dos trabajos en guía, ¿para qué? si lo compré y no lo vas a usar, y es puro cuaderno, ella está usando puro cuaderno, a veces le dejan escribir, a veces son seis trabajos. (E2.10.21)

Así mismo, la señora Jazmín señaló que sus hijos realizaban de tres a cinco actividades por día, las cuales debían enviar por la tarde:

En el cuaderno, en un día, y es todos los días, es muy rara la vez que te dejan dos, tres, hay veces hasta seis, hay veces hasta cuatro, cinco, el niño del kinder también cuatro o cinco, cuatro o cinco, y es todos los días. Hay veces siento que es muy exagerado, porque te dejan cuatro o cinco, yo digo que tres estaría bien, pero cuatro o cinco, ya es exagerar porque yo la verdad no sé cómo hacen en otra escuela verdad, si yo siento que es muy exagerado demasiada tarea. (E2.10.21)

Un caso particular sobre las demandas de las docentes hacia las madres y sus alumnos lo relató la señora Jazmín. Su hija mayor cursaba el 5to. Y, entre sus aprendizajes estaba la resolución de fracciones. Explicar este tipo de actividades resultó difícil para esta madre de familia:

El otro día la maestra mandó una tarea y yo dije "no es que pues es yo no le entiendo como fracciones y pal rato que ya son mixtas, ino!" y yo dije "no ¿cómo puede ser que la maestra ya esté con estas cosas? si a penas estás aprendiendo de fracciones y ya estén siendo mixtas", y yo le mandé un mensaje le dije si fuera tan amable de explicarnos..Hay veces que la maestra es como muy cortante "no hay ya viene y hazle como puedas pero tú tienes que" "tú tienes un horario para entregar las tareas",yo entiendo verdad que si hay un horario y lo respeto mucho y si el maestro no te explica bien, o no le explica al niño ¿cómo quiere que haga el trabajo, si la maestra no explica?. Cree la maestra que en una semana vas a aprender fracciones. (E2.10.21)

Puesto que, al inicio del cierre, la transición de la presencialidad a la virtual se tornó de forma repentina y abrupta, las docentes solicitaron de forma directa a las familias la adquisición de dispositivos celulares para continuar el proceso de aprendizaje desde el hogar: *“las maestras cuando inició todo eso de la pandemia, ellas exigieron que un niño debiera contar con un celular el padre, y cosas que algunos padres sí”* (E2.10.21).

La descripción anterior ofrece una idea de los retos que enfrentaron las madres de familia, si bien solo dos de las entrevistadas describieron de forma particular las demandas de parte de las docentes, se debe considerar que la señora Silvia enfrentó circunstancias específicas como no disponer de un dispositivo celular, y su limitada intervención en la realización de las tareas por el desconocimiento del español.

En medio de la transición de la presencialidad a la virtualidad, las madres de familia atravesaron diversas dificultades, entre ellas, la elaboración de tareas, así como los sentimientos presentados de frustración durante el proceso.

La dificultad que enfrentó la señora Elvira fue explicarles a sus hijas las tareas escolares, sobre todo a su hija mayor quien en ese período cursaba el 6º grado, en muchas ocasiones, tanto la señora Elvira como su hija se dieron por vencidas al no comprender como realizar la tarea:

Los papás no saben cómo explicarle, como enseñarle... Pues cómo ser maestro. No saben. Le digo hay cosas que no le entiendo y hay cosas que le entiendo. A mi hija la que va en sexto, ella se le dificulta mucho porque necesita que alguien le explique, para que le entienda. Y como yo a veces no le entiendo, lo que ellas... lo que le mandan, pues... le digo, “no pudiste y pues ni modo.” (E1.09.21)

Así mismo, la señora Elvira describió que, durante los primeros días, sus hijas se desesperaban por no concluir las actividades de clases, ya que como lo expresó la entrevistada, ella no lograba explicar los contenidos:

De hecho, las primeras clases las que tuvieron, ellas lloraban porque no sabían cómo y yo les explicaba, pero no entendían. Si llegaron momentos de llorar porque no podían hacer la tarea. Si... y pues yo quisiera explicarles más a mis hijas, que entendieran más pero tampoco yo le entendía” (E1.09.21).

Ante las dificultades presentadas, la señora Elvira describió que sus hijas perdieron el entusiasmo, a tal grado de pensar en que no continuarían en la escuela. Actualmente están conformes con el apoyo que su madre les ha brindado en la medida de sus posibilidades, no obstante, echan de menos las clases de sus docentes:

Ellas se desaniman, ya no quieren estudiar por las cosas que ellas no entienden y yo no sé explicarles y tienen mucho desanimo en ellas. A veces... dicen “ya no quiero estudiar, ya no puedo, no puedo hacerlo... tú no me puedes explicar bien”. Mis hijas se sienten a gusto conmigo, pero a veces.... A veces yo no le entiendo a algunas cosas de cómo explicarle y pues no... Este... A veces se desesperan conmigo. Pero a ella le gusta más que a su maestra le explique, pero en palabras con la voz. Hay cosas que no le entienden pues no lo hacen” (E1.09.21).

Para la señora Jazmín, algunas madres de familia le externaron sus vivencias sobre las dificultades de aprendizaje de sus hijos, ya que consideraron que aprendían más durante la presencialidad que durante el período de confinamiento:

La última vez así como cuando vamos a la escuela bueno algunas mamás que platican “no es que los niños no aprenden nada”, hay algunos niños que dicen las mamás “no mi hijo iba tan bien en la escuela, pero ahorita que no vamos a la escuela no está aprendiendo nada”, y muchas mamás que están así, el niño no está aprendiendo nada. (E2.10.21).

Las opiniones de las participantes se dividieron: dos que señalaron apoyo por parte de las docentes y las otras dos que expresaron lo contrario.

Pues la verdad la escuela, están las maestras que a veces si te apoyan y esta como de que, “oye ya te mande el ejemplo de cómo hacerlo, pues si no le entiendes pues ni modo. Si, algunas si te explican más cómo hacerlo y hay otras que no... que nomás te dice ya está el ejemplo y pues, como queriendo decir quebrate la cabeza. Ya no, nomás mandan trabajo de lo que les toca a los niños y ahí si le entendiste o no, ahí como puedas. (E1.09.21)

La señora Elvira narró que las docentes la llaman para entregar y recibir tareas para sus hijas, dicha actividad ocurre una vez al mes, además relató que la atención a dudas solo las recibía vía *WhatsApp*. Si bien expresó que algunas docentes solo se limitaron en repetir las instrucciones de las tareas, hubo otras que si atendieron las dudas de sus alumnos :

*Cuando llaman es porque necesito ir a recoger unos pa... llevar unos papeles o su trabajo de ellas. De entregarle el cuaderno de trabajo, para que ellas lo califiquen, nada más. Una vez al menos, o una vez cada dos meses. Solamente te mandan trabajo y pues, si tienes una duda pues mandárselo por *WhatsApp* para que te lo resuelvan y pues lo único. (E1.09.21).*

Finalmente, la señora Elvira resaltó que en distintas ocasiones ha preferido consultar internet, ya que las docentes tardan en responder o bien se encuentran realizando otras labores: *“A veces prefiero buscarlo por internet, que preguntarles a las maestras, porque a veces ellas están en reuniones o a veces están ocupadas y no te contestan rápido”* (E1.09.21).

Para la señora Jazmín describió tener malas experiencias con la maestra de su hija que cursa el quinto grado, además del envío de tareas, hay momentos en que el acompañamiento docente se ha definido por una explicación, el rol de ser maestra ha recaído en ella:

Las maestras no te dan una hojita, no te dan nada, nada más ellas te explican desde lo más básico que tú vas a hacer, lo que va a hacer tu trabajo, y es todo lo que hacen las maestras. Si cuando ellas pueden y tienen el tiempo si me ayudan, y cuando no pues solamente soy yo. (E2.10.21)

También, la señora Jazmín relató que las docentes han presentado empatía con las familias que no cuentan con muchos recursos, si bien es cierto que la comunidad es una comunidad con servicios limitados como agua y electricidad, en la medida de sus posibilidades las familias han tratado de ser responsables, situación que las maestras han apoyado con empatía y comprensión:

Si, si hay, si están las maestras conscientes, porque siempre las maestras decían si no cuentas con algo o así, todo el tiempo las maestras si han sabido pues de que, de que el papá no tiene..tratan de ayudar al alumno pero si el papá no se deja apoyar pues ellas ya no pueden hacer nada, ellas también siempre tratan de que los niños estén todo el tiempo estudiando cualquier cosa, si las maestras están, ellas si están de que ellas si saben de los papás que si tienen un poquito, los papás, comprenden son un poquito más comprensibles, ellas si saben pues ellas mismas antes ellas se daban cuenta pues. (E2.10.21)

Por otra parte, la señora Jazmín agregó que una de las docentes de la primaria cuenta con dos cargos, ya que funge como maestra y directora, por lo que, a su juicio, concentra su atención en la entrega de documentos y labores administrativas por encima de su labor como docente. Añadió tener poca comunicación con ella:

Como la maestra es maestra y directora a la vez yo creo que tiene dos trabajos y hay veces que está más concentrada, porque hay veces es más papeleo tiene que entregar y todo eso y yo creo que no tiene tiempo para ser maestra. Porque aparte de eso es directora y aparte de ser maestra, y si hay veces como muy cortante, “y no ahí ya viene léanle bien” y todo el tiempo es así “léanle bien”. (E2.10.21)

Debe señalarse que la señora Jazmín argumentó que entre sus deseos es que la maestra de su hija atendiera a sus dudas de una forma más educada, además de explicarles en mayor medida las tareas y no solo enviarlas:

la maestra que tiene mi niña, hay veces te contesta amable hay veces te contesta muy grosero, porque dice “no, si tú no le entendiste” Y lo que contestó la maestra “es que ahí ya viene el ejemplo”, y yo respondí en mi mente es que no es lo mismo aunque venga en un ejemplo, no es lo mismo que el niño esté en la escuela y que esté estudiando y que tenga al maestro para que le explique. (E2.10.21)

Finalmente, la señora Jazmín afirmó que en, en la medida de lo posible, no discute con la maestra, ya que no le agrada que un docente responda de forma tan acotada, por lo que simplemente agradece:

no se lo digo a la maestra porque no me gusta pelear con los maestros, discutir, hay veces que si lo hago, hay veces para mi es que es tonto que un maestro te conteste o te diga cosas que para mí no hallo el sentido, hay veces la maestra “es que ahí ya viene el ejemplo” muy grosera, y yo “ah bueno gracias profe”, así siempre le pongo gracias profe. (E2.10.21)

Para la señora María, su experiencia con relación al apoyo de parte de las docentes ha sido favorable, ya que la han atendido de forma colaborativa, un dato que conviene enfatizar es que el hijo menor se encontraba en preescolar y su hijo mayor en primaria:

Si, si me atienden bien, sí. Bueno, la maestra que me toca trabajar si es paciente y si me dice, si me explica cómo le voy hacer y cómo explicarle a mi hijo para que la haga, en las tareas de... de primaria pues ora si... mmm... No es por nada, pero, pues si, ora si más que nada son felicitaciones las que nos dan. Ahora en este tiempo pues sí, bueno yo, cualquier cosa que yo no entiendo, igual la maestra nos dice cualquier cosa que no entienda, pues... Cualquier duda y pues igual... Cualquier tarea, pues así, así me comunico con ellas. (E4.10.21)

Otro dato que conviene resaltar es el comentario de la señora María. Ella identificó el valor que otorgaron las docentes al esfuerzo que estaban realizando las madres al ser guías y acompañantes de sus hijos en su escolarización, además de recibir retroalimentación en el desarrollo de las actividades realizadas:

Porque pues nos dicen que es muy buen esfuerzo el que estamos haciendo con los niños y pues... los otras, pues igual... como apenas va empezando, pues dicen que va muy bien,

pero, si todos los días nos mandan...En la parte donde se equivocan, y ya nos dicen ahí... Se equivocaron así. (E4.10.21).

Finalmente, la señora María describió que, a últimas fechas, las docentes comenzaron a acudir al preescolar y primaria para resolver sus dudas. Además, los días los miércoles impartían clases, pero todo se detuvo debido al paro laboral (entre noviembre 2021 y febrero de 2022):

No pues, ora si cuando viene a revisar así tareas, nosotros acudir a la escuela. Por cualquier duda que tengamos, que no entendamos las tareas, pues ir a la escuela cada vez que ellas vengan. Ahorita pues están viniendo a dar clases todos los miércoles. Ahorita dejaron de venir por lo mismo del paro ¿no? Pero han estado viniendo todos los miércoles. Y pues si es más... Estar yendo a la escuela y pues ellos más contentos de que pues van a la escuela. (E4.10.21)

Un ejemplo de colaboración entre madres fue unirse para la compra de datos. Cada madre de familia cooperaba con cierta cantidad para acceder a internet en un celular y, así, sus hijos pudieran obtener las tareas:

cómo nosotros, es como que nos juntamos como un grupito, y entre nosotros cada mes nos dividimos ó sea, 100 yo y 100 otra persona y así. Es un grupito que tenemos del internet, por eso yo tengo internet, entre madres. (E2.10.21)

En este orden, es claro el interés de las madres de familia por colaborar de manera conjunta aun con la limitante de no poder acceder a varios servicios básicos en su comunidad. En la medida de sus posibilidades adecuaron sus recursos y recurrieron a estrategias para tener acceso a internet.

En el marco de las adecuaciones dentro de los hogares a causa de la nueva normalidad, las madres de familia impulsaron algunas para apoyar el aprendizaje de sus hijos. La señora Elvira detalló que poco a poco se ha ido adaptando a la realización de tareas diarias, por lo que ha recurrido al uso de vídeos mediante la plataforma de *Youtube* para ayudar a sus hijos: “Ya, ahorita ya estamos un poco acostumbrados de eso. Todos los días hacer tarea, pues... Pues ahorita ya tenemos aplicación de *YouTube*, este... Pedir apoyo en video este” (E1.09.21).

En el caso de la señora Jazmín, sus estrategias se encaminaron en desarrollar material didáctico para sus hijos, sobre todo en apoyo de su niño que cursaba preescolar, como recortes con ilustraciones de los números con el objetivo de que su hijo fuera indentificando las numeraciones, además de tenerlos cerca de la zona donde realizaban sus tareas (pegados en la pared del comedor y cocina):

Si, de hecho, bueno cuando mi niño iba al kínder, de hecho, ella fue (apuntando a la niña) pa' que los niños vayan practicando, yo fui la que se ingenió para emplear más el número para pues si para tenerlos ahí, más con el niño pues porque con el que estoy ya está con el proceso de que tiene que leer, sumar y todo eso. (E2.10.21)

Para la hija mayor de la señora Jazmín, las estrategias han sido proporcionar el celular para indagar en el buscador sus dudas, con la ayuda de vídeos, así como indicarle que lea de forma detenida las indicaciones de sus tareas. Esta estrategia se debió a que su atención se enfocaba en su hijo menor; no obstante, trata de resolver con su hija lo que no alcanza a entender:

Le he dicho a mi niña porque como ahorita tiene el celular “lee si no entiendes léele” “si de plano no entendiste a lo que te mandó tu maestra vete al internet, ve a google ve ahí en youtube para que te expliquen, para que tú le entiendas, porque como yo estoy con el niño” “no puedo ayudarte”, si ella no entiende de plano voy con ella ahí me siento y ya pues así (E2.10.21).

Otra estrategia empleada por esta madre de familia fue acudir con sus hermanas que han tenido la oportunidad de estudiar:

No pues si hay internet en el youtube, en google hay que buscar”, hay veces me apoyo en mis hermanas que ellas van a la escuela “ayúdame”, y como la otra que ya va como para casi para su carrera ya le digo “¿me puedes ayudar?” pero ella está en sus prácticas. (E2.10.21)

Las estrategias de la señora Silvia ha recaído en su hija mayor, ya que no hablar el español ha impedido, en gran medida, apoyar a sus hijos en la elaboración de sus tareas.

Finalmente, la señora María relató que hablar con las docentes benefició su comunicación con ellas, ya que se encontraba al tanto de como iban sus hijos: “yo iba a pedir tareas, y sobre todo para hablar con ellas, tenía que esperar que día iban a llegar ellas y preguntar para cuando iban a venir. Y yo supongo, que así hacen las mamás que no tienen como comunicarse” (E4.10.21).

5.6.3 Dificultades para el apoyo a los procesos de aprendizaje

La siguiente subcategoría agrupa las dificultades de las madres de familia a propósito del cierre de las escuelas: desde sentimientos como desesperación, frustración, hasta el reconocimiento de sus limitaciones en el manejo de las TICS.

De forma particular revisaremos las experiencias de la señora Elvira y Silvia. Para la señora Elvira, todos los cambios generados a causa de la COVID-19 modificaron, sin lugar a duda, su relación con las docentes, la confianza disminuyó en gran medida, hasta sentir miedo de externarles dudas por temor a su reacción:

La verdad ya no. Como que me da miedo preguntarle mi duda jaja. No sé cómo vayan a reaccionar que ya no, pues ya tiene mucho tiempo que ya no... ya no platicamos, ya no estamos en confianza. Ahorita ya no, ya este... ya perdí la confianza jaja. Y pues a veces yo le entiendo y a veces no le entiendo cómo se hace y pues ya no... ya no le pregunto, ni digo nada jaja. Muchos papás, pues hay muchos que no, ya no hay confianza, hay unos que... que ya no, no hay participación en la escuela pues, es muy diferente ahora. (E1.09.21).

La señora Silvia señaló que no ha entablado conversación con las docentes durante este periodo, han sido pocas ocasiones: *“Mmm, no. No le he preguntado. Algunas veces, pero no mucho” (E3.10.21).*

Otro rubro que conviene mencionar fueron los sentimientos experimentados durante el periodo de confinamiento, como desesperación, estrés y frustración vividos por las madres de familia. La señora Elvira narró que se ha expresado con las docentes sobre no poder continuar ayudando a sus hijas, a tal grado de decir que dejarían sus estudios:

Pos... he llegado hasta decirle a las maestras, yo no puedo... no puedo y ahí si le da de baja jaja, pues déjenle porque yo ya no puedo más. A veces hasta me da dolor de cabeza de tanto pensar, de tanto... como hacer, como ayudar a mis hijas. Si, es... la verdad me desespero a veces... o a veces tengo que hacer esto y no puedo, no me da tiempo o a veces este... Ya hasta fue de decirle a mis hijas “ya... ya dejen el estudio ya. Pónganse hacer otra cosa” o mandarlas al trabajo (E1.09.21).

Así mismo, la señora Elvira narró el grado de dificultad que tienen tanto madres y padres de familia, como sus hijos, los niveles de desesperación pueden ser muy elevados, ella tiene tres hijas con diferentes características:

A los niños también, porque hay cosas que a ellos se les dificulta y... y no pueden. No, no pueden, pues o como nosotros que somos papás hay actividades que este...Que no entendemos. De plano, no entendemos y a veces hasta...Hasta llega un momento de desesperación de decir, hasta acá, ya no se puede. Ya no sé cómo explicar, pues no lo

hagas. A veces, pues uno este... pues se desespera y más conmigo porque tengo tres hijas y son tres diferentes. (E1.09.21)

La señora Jazmín relató que al anunciarse el cierre de escuelas se incrementó su estrés y eso afectó, en gran medida, la relación con sus hijos, ya que no medía la forma de dirigirse a ellos; no obstante, con el paso del tiempo sus hijos se adaptaron a la dinámica en el hogar, y trató de dar lo mejor de sí:

Hay veces que no es tan bueno, pero trato de mandarle la tarea a los niños, cuando empezaron los niños, todo esto de estudiar en casa, yo me estresaba mucho imucho!, demasiado, más con la niña porque ella era la que iba en 4to y el niño nada más en el kínder, y si me estresé mucho hay veces pues...De no poder ayudarla y no comprendía yo, pues si hay veces le gritaba mucho a mi niña “ay muévete que esto y que el otro”, y todo eso pero hasta ahorita he aprendido bueno...de no estresarme de decirle no este... siempre le digo a ella entre las dos un equipo “si a ti te sacan buena calificación ipues qué bueno! Porque las dos estamos aprendiendo, si no sacas buena calificación ipues hicimos lo mejor! Tratamos de dar lo mejor de nosotras dos le digo, porque las dos estamos aprendiendo”, yo siempre le digo yo ahorita es como que si estuviera yendo a quinto porque estoy aprendiendo contigo, le digo estoy aprendiendo cosas nuevas, me dice sí. (E2.10.21)

Si bien el cierre de escuelas representó un sin número de complicaciones para las madres de familia, tener que afrontar la responsabilidad de educar a sus hijos dentro del hogar generó sentimientos y desencuentros con los niños y con las propias metas de las madres hacia sus hijos. Debe subrayarse que dicha responsabilidad la desempeñaron solas en sus los hogares, de ahí sus sentimientos y desesperación.

Lidiar con las tareas domésticas, la organización de los tiempos para cada labor en la dinámica del hogar, así como el desarrollo y acompañamiento hacia los hijos, dio como resultado lapsos de desesperación. Si bien las madres identificaron que cada hijo tenía procesos distintos de aprendizaje, el reconocimiento de tener limitaciones en materia educativa fue un factor que detonó momentos de desesperación y frustración durante el acompañamiento del aprendizaje.

Si analizamos esta información desde otro ángulo, dichos momentos de dificultad también dieron como resultado momentos de unidad entre madres e hijos, ya que a pesar de estar desarrollando las tareas educativas en solitario, dio como resultado una cohesión entre ambos (hijos y madres) para el desarrollo de cada actividad, como lo señalaron las entrevistadas; las

madres se obligaron a estudiar y repasar contenidos que hacía tiempo no trabajaban, por lo que consideraron estar aprendiendo de forma paralela con sus hijos.

Otro código que permite entender las limitaciones de tipo personal de las madres de familia, son el desconocimiento de los contenidos escolares y las limitaciones de índole económica.

Si bien para la señora Elvira emprender su propio negocio resultó ser una medida afortunada (contar con recursos económicos y estar con sus hijas), eso no solucionó el poco o nulo conocimiento sobre los contenidos escolares. En suma, la señora Elvira informó que, a pesar de contar con estudios, desconoce muchos de los contenidos que les asignaban a sus hijas; si bien hay que anotar que la señora Elvira contaba con estudios hasta nivel secundaria: *“Yo si estudié, pero no estudié todo lo que ellas están estudiando ahorita. Yo no estudié eso y bueno también se me olvidaron unas cosas porque ya tiene muchos años”* (E1.09.21).

Por su parte, la señora Jazmín reflexionó sobre las dificultades de las familias de la comunidad: *“Yo me quedé pensando... Aunque ellos cuenten con un celular, pero si ellos no saben leer.... ino saben escribir! y ino saben ni español! ¡¿Cómo le van a hacer?!”* (E2.10.21).

Es clara la reflexión de la señora Jazmín, si a pesar de las limitaciones de tipo económico, las familias han logrado la adquisición de un dispositivo móvil, esto ha resultado dar continuidad a la escolarización de los hijos. La señora Jazmín enfatizó sobre las dificultades en materia económica que atraviesan las familias, ya que su sueldo no logra subsanar los gastos para la adquisición de un dispositivo celular: *“con lo que ganan para que ellos compren un celular”* (E2.10.21).

El caso de la señora Silvia, ha resultado ser un caso particular, ya que ser monolingüe le ha imposibilitado involucrarse en las tareas escolares: *“Allá en mi pueblo y allá no... no, no hay nadie que habla español, y puro mixteco, por eso no... mmm, yo no podía, por eso yo no... Puro mixteco, pero los maestros hablan español, y nuestros compañeros hablan mixteco”* (E3.10.21). Su experiencia es completamente diferente a la vivida por sus hijos en Baja California donde hay presencia de diversas lenguas y el español se convierte en la lengua de comunicación.

Si retomamos lo que se ha mencionado, dentro de la comunidad de Santa Juquila el acceso a internet ha sido limitado y su acceso ha sido por medio de la compra de datos móviles, sin embargo, debido a las posibilidades adquisitivas de la población que habita esa comunidad, la compra de un dispositivo y la contratación del servicio de internet ha resultado ser una tarea compleja.

Bajo la percepción de la señora Elvira, dentro de la comunidad prevalece la necesidad y poca facilidad de algunas familias para el acceso a dispositivos tecnológicos, de esta forma tal y como lo señaló, los padres de familia no encuentran la forma de dar continuidad a la escuela: *“hay unos que no tienen internet, no tienen celular, ni cómo comunicarse, ni como sus hijos estudiar”* (E1.09.21).

En mismo orden, la señora Elvira enfatizó la dificultad que algunas madres de familia atraviesan al tener varios hijos y no lograr subsanar las necesidades de cada uno. Hay que recalcar que algunos de los niños de dichas madres cursaban el sexto año, por lo que otorgaban mayor atención en esos hijos esto para el uso del celular: *“hay algunas que tienen hijos ya en sexto grado, y tienen un celular los niños para mandar ellos su trabajo y hacerlo”* (E1.09.21). Su experiencia fue difícil, sobre todo porque tenía que manejar su jornada en función de estudios de cada una, ya que al periodo de septiembre del 2021 sus tres hijas cursaban distintos grados de primaria; la menor cursaba el segundo grado, su segunda el cuarto grado y la mayor sexto. Dentro de sus rutinas implicaba la organización por tiempos para cada niña, es decir cada niña transcribía por turno las tareas que le eran enviadas vía *WhatsApp*, por lo que en la medida de sus posibilidades transcribían de la forma más rápida las actividades a sus acuerdos, dicha situación a causa de contar con un solo dispositivo celular: *“ellas, como son tres y... y tengo nada más un celular”* (E1.09.21).

La señora Jazmín consideró haber atravesado momentos de estrés debido a la falta de internet, si bien logró acceder a datos de internet bajo la estrategia desarrollada por las madres de familia de cooperar una cuota para la compra de datos, no fue suficiente ya que en ocasiones perdían la conexión a internet, lo que imposibilitaba el desarrollo de las tareas, además enfatizó las deficiencias presentadas en su dispositivo, lo cual agravó la elaboración de las tareas, hay que retomar que dicha madre de familia tenía dos hijos: *“Si me estreso mucho, hay veces que el internet me falla mucho, hay veces como ahorita mi problema es que me está fallando demasiado el teléfono”* (E2.10.21).

En mismo sentido, la señora Jazmín detalló que mientras transcurre la jornada escolar en casa, ha atravesado complicaciones que han impedido el envío de las tareas de forma puntual, de forma específica a causa de las deficiencias en materia tecnológica, a últimas consecuencias se ha presentado el caso de lograr enviar las tareas de los niños por no tener ningún tipo de acceso:

“Hay días que se me paraliza tengo que mandar los trabajos de los niños, hay veces que yo si le he comentado a las maestras, “no profe si no llego a mandar el trabajo de los niños temprano, o se los mando al día siguiente, es porque mi celular no funciona, o hay

veces que el internet está fallando”, porque hay días que no podemos enviar trabajos porque no hay internet” (E2.10.21).

Si bien la señora Silvia no especificó las dificultades en materia de acceso a tecnologías, su hija mayor es quien ha apoyado a sus hermanos para el desarrollo de la actividad escolar, por tanto, es quien modera el uso de un solo dispositivo celular para el resto de sus hermanos (cinco niños), todos en distintos grados educativos. Por último, la señora María narró no haber estado tan familiarizada con el uso de tecnología, además de contar acceso a redes como *WhatsApp*, dicha situación tuvo que ser resuelta para lograr recibir las actividades que debían desarrollar sus hijos: *“No, pues... Bueno, en mi experiencia hubo un tiempo que no tenía así WhatsApp” (E4.10.21).*

El último código por presentar remite al apoyo diferenciado por los docentes, este código enfatiza solicitudes de apoyo por parte de las madres de familia hacia las docentes, esto durante el proceso de aprendizaje en casa, algunos ejemplos describen las peticiones de las madres hacia las docentes, ya sea de forma personal, o materia de desear tener mayor motivación por parte de las maestras durante el periodo de confinamiento.

La señora Elvira describió desear tener mejor comunicación con las docentes, además que sería de gran ayuda que regresaran a los hábitos de motivación que con anterioridad desarrollaban dentro de la escuela, además de mostrar sus deseos por regresar a la escuela: *“Que, sea más comunicación con las maestras y pues que, hagan lo que hacían antes. Ya queremos que ya este la escuela, que ya abran la escuela” (E1.09.21).*

En mismo orden añadió la relevancia que tendría en que las docentes resolvieran sus dudas, además de recomendar el tener mayor apertura a explicarles a las madres de familia para lograr explicar de manera eficiente a los hijos, pero tal y como lo expuso anteriormente, hay docentes que no presentan interés por asesorar a las madres: *“A veces no lo hacen, no este si queremos pedir este... Que nos expliquen o así para explicar a nuestros hijos, pero hay maestras que, si lo hacen, pero como le digo, hay maestras que no” (E1.09.21).*

La señora Elvira también expresó la necesidad por recibir mayor acompañamiento, y sugirió visitas semanales por parte de las docentes, o tener mayor acercamiento con los estudiantes para ofrecerles un mejor acompañamiento durante la realización de sus tareas:

“Que nos dieran más motivación... Más, más apoyo. Bueno a mí, como mamá me gustaría de que una vez a la semana vinieran apoyar con mis hijas a explicarles, también hacerles videollamada para explicarles, por seguridad ellas” (E1.09.21)

Finalmente la forma en la que compartió la añoranza por regresar a la escuela, fue identificar la gran necesidad de que los niños de la comunidad obtuvieran mayor motivación, y nuevamente enfatizó en la importancia de tener mejor comunicación y convivencia entre los niños de Santa Juquila: *“Más participación, más convivencia con los niños, más... más, pues comunicación y que los niños estén más animados, ir a la escuela cada día con sus uniformes, útiles, así como antes”* (E1.09.21).

La señora Jazmín finalizó era consciente que el deber como madre de familia es apoyar a sus hijos, sin embargo, compartió que desearía una relación de respeto y comprensión con las docentes, mismo que desearía para el resto de las madres de familia: *“Si yo sé que es mi deber siendo como madre, pero también yo exijo que sean como amables y sean comprensibles con uno”* (E2.10.21).

Para terminar este apartado, se incluye con lo que compartió la señora María: *¡Ay, pues regresar a clases, ahora sí! Yo pienso que para todos ¿no? Es lo que se espera. Y ahora si con alegría se podría decir, porque así descansamos más y aprenden más los niños... para nosotros es menos y para los maestros, es más. Pero pues sí, lo que esperamos ahorita, pues si es el regreso a clase más que nada”* (E4.10.21).

En el siguiente y último capítulo, se presenta la discusión y conclusiones de este trabajo de investigación.

Capítulo 6. Discusión y conclusiones

Este capítulo presenta la discusión y las conclusiones de investigación realizada. En su organización se tomó en cuenta el objetivo de la investigación: Identificar la organización de las familias para el impulso del aprendizaje de sus hijos inscritos en una escuela del servicio indígena de Ensenada, Baja California durante el cierre de escuelas (2020-2022). Además de la discusión y conclusiones, se integran en este capítulo las limitaciones del estudio y las recomendaciones para futuras investigaciones.

6.1 Discusión

La literatura especializada ha señalado que las mujeres indígenas que se establecían en el norte de México como producto de la migración interna no estaban alfabetizadas y eran monolingües (Clark, 2008); en el caso de estas participantes, sus antecedentes académicos dan cuenta sobre el cambio en la situación de las mujeres indígenas migrantes, es decir, ya no todas son analfabetas y monolingües. Por otra parte, si bien la literatura sobre el tema ha mostrado que las madres de familia cuentan con menor escolaridad que los padres (Valdés et al., 2009), dentro de esta investigación se refleja el avance en la alfabetización en las mujeres migrantes que se establecen en el norte del país: dos de ellas reportaron tener estudios de secundaria y dos de primaria.

Todas las participantes son migrantes de primera generación. La primera generación es aquella corresponde a pobladores de su entidad de origen y practican la lengua originaria de su comunidad. Los hijos de ellas podrían ser considerados como una segunda generación ya que pueden conocer su origen por medio de las narrativas orales familiares (Clark, 2008). Cabe remarcar que, dentro de estos asentamientos, se ha generado un fenómeno generacional, que remarca la diferencia entre las distintas generaciones de las poblaciones indígenas. Este fenómeno se ha distinguido por separar a la primera, segunda y tercera generación de cada comunidad llegada al estado. En el caso del presente estudio, son los hijos de las participantes los que conformarían la segunda generación; tres madres señalaron que se comunican con sus hijos en español y una de ellas lo hace en lengua mixteca.

De manera similar lo reporta el INEGI (2020): Baja California ha sido receptor importante de migrantes de estados del sur y las razones para cambiar de localidad se asocian al acceso a la educación y a trabajos mejor remunerados. Hay que retomar, que para el año 2020, en la entidad

se registraron 1,751 hablantes de mixteco mujeres y 10 488 hombres hablantes de mixteco (INEGI, 2020).

Las participantes informaron ser dueñas del terreno donde se erigen su vivienda y trabajar en campos agrícolas o empaques cercanos a su comunidad. Mungaray et al. (2014) expresaron, desde 2014, que Baja California ha sido un estado que ha brindado oportunidades económicas a migrantes provenientes del sur de la república mexicana, pero debe subrayarse que esas oportunidades están limitadas al trabajo en los campos agrícolas o en empaques.

Por otra parte, ser hablante de la lengua es significativo para estas madres de familia, ya que expresarse en su lengua materna les permite preservar su cultura, sus tradiciones y ratificar su pertenencia a un grupo etnolingüístico. También, si bien el aprendizaje de la lengua mixteca en la escuela es relevante, las madres reconocen la importancia del dominio del español. Bastiani y Bermúdez-Urbina (2015) reportaron que las familias de su estudio le otorgaban importancia a que sus hijos aprendieran español; en esta investigación, se podría afirmar que además del español, las madres de familia le conceden un gran peso al aprendizaje de la lengua indígena. Ahora, si retomamos lo propuesto desde la SEP (2020b), el significado que otorgan las madres sobre la lengua indígena coincide con la propuesta del servicio indígena: brindar atención a estudiantes originarios de los pueblos indígenas y de zonas rurales, así como a niños hablantes de una lengua indígena, para reforzar la identidad y la preservación de la lengua (Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, 2011)

Al igual que lo reportado en otros estudios (Ortega y Cárcamo, 2018; Sánchez et al., 2010; Sánchez et al., 2016; Solís y Aguiar, 2017; Urías et al., 2009; Valdés et al., 2013; Yurén y de la Cruz, 2009), en este, se corrobora que las madres de familia son quienes se encargan directamente del apoyo a las tareas escolares de sus hijos o bien de la supervisión de su desarrollo académico. Además, como lo señalan Sánchez et al. (2010) y Sánchez et al. (2016), las madres de familia son un agente importante para el desarrollo de la participación social en la escuela.

Las madres reconocen quiénes son sus hijos e hijas y cómo se desempeñan como estudiantes. Es evidente el lazo creado entre madres e hijos, ya que identificaron que cada uno ha desarrollado procesos distintos, advirtieron que antes de la emergencia contaban con mayor autonomía en la realización de sus tareas y ellas solo supervisaban su realización; además, confirmaban que sus hijos ponían en práctica lo aprendido en clase.

Durante el cierre de escuelas, la actividad de supervisión se modificó. Las madres ofrecieron las condiciones dentro del hogar para beneficiar el aprendizaje y, para que permanecieron inscritos en la escuela, así como se aseguraron del envío de las actividades escolares, dicha

supervisión y adaptación coincide con lo encontrado en investigaciones hechas a propósito del cierre de escuelas (Annessi y Acosta, 2021; Hung Lau y Lee, 2021; Ríos, 2021). En un caso, los hijos de la señora Silvia continuaron en la escuela gracias al apoyo de su hija mayor (quien ya egresó de la primaria, pero no ha podido continuar con sus estudios debido a la ausencia de secundaria en la comunidad). Este tipo de situaciones, el que hermanos mayores funjan como tutores o guías de sus hermanos, ya había sido reportado en otros estudios (Cardemil y Lavín, 2012). Así, en este caso, el que los niños continuaran no solo inscritos, sino resolviendo las tareas que se les enviaban fue gracias al apoyo de su hermana. A su vez Solis y Aguiar (2017) evidenciaron en su estudio que la presencia de otros miembros de la familia es un elemento dentro de los procesos de aprendizaje. De esta manera, resulta efectivo el involucramiento de otro miembro de la familia en el caso de una de las madres del presente estudio.

Por el estudio de Valdés y Urías (2010) se reconoció que las madres de familia -en la presencialidad- no se involucraban en el desarrollo de tareas, no contar con estudios les hacía sentirse imposibilitadas para colaborar en las tareas académicas; en esta investigación, lo mismo sucedió durante el cierre de escuelas. También es importante remarcar que similar a lo reportado por Bastiani y Bermúdez-Urbina (2015), no hubo evidencia de orientaciones para el involucramiento parental en las tareas. Las circunstancias de vida de la población de Santa Juquila -las jornadas laborales- no siempre fueron compatibles para continuar el ritmo y las demandas de las docentes.

Por otra parte, las participantes aseguraron que debe ser la escuela la encargada de proporcionar aquellos elementos que contribuyan a la formación de sus hijos, en el mismo sentido que lo reportaron Yurén y de la Cruz (2009) muchos años antes. De forma similar, Valdés y Urías (2010), concluyeron en el mismo sentido: las escuelas deben recuperar los elementos propuestos por las familias de la comunidad para una mejor comprensión y empatía por parte de la escuela de las necesidades y posibilidades de cada alumno. También hay coincidencia con lo expuesto por Colás y Contreras (2013): la escuela debe de reconocer los elementos inherentes a las familias e incorporarlos al trabajo que impulsan desde la institución escolar.

Llenera y Sánchez en 2020 reportaron que familias en zonas rurales de Perú mostraron desinterés hacia la continuación de los estudios de los hijos; en el caso que se reporta, las participantes priorizaron la escolarización de sus hijos: en la medida de sus posibilidades, lograron reorganizar sus actividades y adaptar sus espacios para la continuidad de los estudios de sus hijos. Llenera y Sánchez en 2020 reportaron que familias en zonas rurales de Perú mostraron desinterés hacia la continuación de los estudios de los hijos

Lo relatado por las madres de familia muestra su deseo de que sus hijos continuaran con sus estudios; el motivo principal es que aspiren a una vida mejor diferente a la que ellas han tenido, similar a lo expresado en el estudio que llevó a cabo Yurén y de la Cruz (2009). Cabe señalar que, desde el punto de vista de las entrevistadas, estudiar permitirá a sus hijos acceder a mejores oportunidades de trabajo o un futuro profesional. Para las entrevistadas, solo de esa manera es posible evitar la sobreexplotación laboral y adquirir diferentes habilidades para enfrentar los problemas en la vida. En suma, las familias (las madres de familia, en este estudio) mostraron interés por la formación académica de sus hijos, dicho interés puede llegar a determinar hábitos de estudio, tiempo de calidad, así como establecer puentes de comunicación y confianza (Azaola; 2010; Ortega y Cárcamo, 2018; Valdés y Urías, 2010).

En la revisión de la literatura se encontró que las familias que cuentan con solo un padre de familia no tienen metas a largo plazo hacia los hijos (Rivera y Milicic, 2006); que el factor económico representa una limitante para la participación, es decir, a menor ingreso menor la expectativa hacia los hijos (Sánchez et al., 2016), o que a mayor número de hijos es menor la participación en las actividades escolares (Alonso, 2019). Todos estos abos planteamientos, en el caso de las participantes, no se encontraron. Al contrario, con sus acciones mostraron su interés en que sus hijos continuaran en la escuela, no limitaron su participación, y establecieron estrategias para dar apoyo en la realización de actividades académicas.

Las familias opinaron sobre la necesaria la comprensión y colaboración, por parte de la escuela para adecuarse a las posibilidades de cada niño tomando en cuenta el nivel socioeconómico de cada alumno. En síntesis, las madres de familia equilibraron sus labores dentro de casa y en su trabajo, para apoyar a sus hijos, tal y como lo reportado en la literatura durante el cierre de las escuelas. En los cuatro casos, fue inexistente el apoyo hacia el aprendizaje escolar por parte de los padres de familia; como lo registró anteriormente Urías et al. (2009). La mayoría de las veces, hay ausencia del apoyo del padre de familia.

Las madres de familia describieron las actividades de participación desarrolladas en la escuela. Es claro que la finalidad es el acompañamiento en el trayecto formativo de sus hijos; además de pertenecer a los consejos de participación social, han colaborado con acciones de limpieza y cocina, siempre han estado dispuestas por apoyar todas las actividades que contribuyan a un mejor funcionamiento de la escuela; de esta forma coincide con lo encontrado con Ortega et al. (2013), las familias son actores elementales para la recaudación de fondos para las escuelas, son los precursores para desarrollar el crecimiento de las escuelas. En algunas actividades, las participantes enfatizaron que su actuar les permite reconocer los logros educativos de los hijos,

en otras, destaca la importancia de ofrecer espacios limpios y seguros a sus hijos y preservar la infraestructura con la que cuentan. De esta forma se coincide con el argumento de Pedraza (2017), las familias participan en las actividades dentro del plantel escolar en función de sus condiciones económicas y organización de tiempo.

Ahora bien, si retomamos lo propuesto por Epstein (2002), lo que si se pone de manifiesto es la tarea de voluntariado (participación); esta dimensión fue la que tuvo mayor predominio. Tal y como lo reportó Epstein, las familias tienen tareas importantes en la escuela y muchas lo hacen de forma espontánea. A su vez, es relevante revisar lo identificado dentro de la investigación, con el resto de las dimensiones de involucramiento parental propuestas por Epstein (2002). En la dimensión de crianza se encontraron similitudes con el caso de las entrevistadas, ya que en la presencialidad se tomaba a consideración datos sobre el sentido de pertenencia cultural de los niños de la comunidad escolar (coincide también con lo propuesto por la SEP 2020b), no obstante, no se manifestaron elementos que apoyen y beneficien el aprendizaje de los padres, ni cursos de orientación familiar, ni visitas domiciliarias (ni en la presencialidad, ni el tiempo de confinamiento).

En la dimensión de comunicación, se identificaron coincidencias con lo propuesto por Epstein (2002); desde tener comunicación de tipo bidireccional (notificar sobre las actividades escolares), instrumentación de estrategias de comunicación (citas y reuniones), así como una comunicación con las madres sobre el progreso estudiantil de sus hijos, además de tomar a consideración a las familias hablantes de otras lenguas; todo ello durante la presencialidad. Durante el cierre, lo impulsado se disipó (con excepción de las llamadas telefónicas).

Si bien Epstein (2002) sostiene que el deber de la escuela es brindar información a las familias para el desarrollo y asesoría de las tareas escolares de los niños, así como la planificación de tiempos, metas y estrategias para el desarrollo de las actividades académicas dentro de casa; esta propuesta no fue puesta en marcha en los casos de las participantes. No se hicieron presentes ni en la presencialidad, ni durante el cierre.

Al revisar la dimensión de toma de decisiones, se presentaron coincidencias con los hallazgos dentro de este estudio; se identificó la integración de las familias a los ejercicios de democracia y a la toma de decisiones dentro del plantel, así como el desarrollo y conformación de los comités de participación social (coincidente con lo establecido por el acuerdo 716). Estos rubros fueron identificados tanto en la presencialidad como durante el periodo del cierre de escuelas. No obstante, entre las diferencias identificadas están el poco conocimiento sobre las opiniones de las familias (en el caso de este estudio), en relación con la implementación de las políticas escolares,

así como la reflexión conjunta con la comunidad escolar para trabajar en las áreas de oportunidad dentro de la relación escuela-familia-comunidad.

Finalmente, en la dimensión de colaboración con la comunidad coincidieron pautas como el otorgar espacios culturales dentro de la comunidad (la escuela como punto de encuentro de la comunidad), la creación de conexiones entre escuela y familia para el desarrollo de servicio comunitario (jornadas de limpieza, colaboración), esto por parte del trabajo desarrollado por las docentes del plantel. Sin embargo, también fue posible identificar contribuciones por agentes externos: obtención de recursos para la comunidad escolar, información sobre salud comunitaria, principalmente miembros de iglesias cristianas (en algunos casos ciudadanos americanos).

Conviene reflexionar sobre el desarrollo de estrategias por parte de la escuela que permitan un pleno desarrollo de la participación de las familias en la escuela. En el marco de la creación de los consejos de participación social; el no reflexionar y repensar sobre estrategias de involucramiento, implica la probabilidad que pongan de manifiesto obstáculos, como lo reportado por Santizo (2006); la apatía entre docentes y familias, puede ser un obstáculo de la participación.

No obstante, es posible advertir, como lo señalaron Estrada y Sánchez (2016) que si bien las madres de familia reconocen la asociación al interior de la escuela (Consejos de Participación Social), ésta se limita a la normativa escolar, es decir, es de índole administrativa. A pesar del cierre de las escuelas, las docentes conformaron los consejos de participación social. En ese sentido, es posible inferir que hay cumplimiento normativo, pero también que las madres manifiestan mayor confianza cuando observan trabajo extra por parte de los maestros.

A partir de lo establecido en el acuerdo 716, el cual dispone los lineamientos de funcionamiento y organización sobre la participación social dentro de las escuelas, en el caso estudiado se confirma la puesta en marcha de dicho acuerdo, no obstante, hay puntos de oportunidad que conviene ser considerados.

El acuerdo 716 dispone una organización a nivel nacional, estatal, municipal y en la comunidad escolar. El documento propone elementos que describen garantizar el bienestar de la comunidad, así como la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, además de garantizar la equidad en el marco de la participación social. La propuesta, se aleja de su cumplimiento total dentro del contexto en el que se trabajó en esta investigación, ya que el acuerdo 716 deja de lado especificaciones sobre como trabajar en contextos de diversidad, marginados e indígenas. Tal y como lo sostiene Santizo (2011) un punto para el alcance de la equidad en las políticas de participación social es la mejora del logro educativo, por ello, se debe

reflexionar sobre la desigualdad de oportunidades de la comunidad escolar (escuela, alumnos, padres de familia y maestros).

En suma, es relevante repensar desde el nivel macro, la propuesta de participación social, así como la unificación del trabajo entre los tres niveles (macro, meso y micro), además de incorporar situaciones a considerar que surgieron a causa del cierre de escuelas, como lo reportó Alaníz (2013) la participación social se encuentra en medio de un sistema de burocratización; es destinado a cumplimiento normativo y solo para términos estadísticos.

Para las participantes, la comunicación se efectuaba con mayor inmediatez antes del cierre, la presencialidad era un elemento; los canales de comunicación de las docentes en la presencialidad eran: catorios, pláticas informales y mural escolar. Para conocer el desempeño escolar de los hijos las pláticas informales de forma individual les funcionaban, ya que las participantes experimentaron mayor confianza al expresarse a través de ese canal. Llevot y Bernad (2015) también mostraron en su estudio que se recurre a las pláticas informales para el intercambio con los padres. De lo anterior, se infiere que faltan estrategias impulsadas desde la escuela para incrementar la presencia parental. Razeto (2018) señaló como recomendación de su estudio que sería más efectivo generar estrategias individuales, familia por familia. De acuerdo con las percepciones de estas madres de familia, es claro el trabajo en equipo desarrollado entre docentes. La colaboración con la docente del preescolar reforzaba los lazos de convivencia entre la comunidad escolar del preescolar y primaria, no obstante, expresan la necesidad de tener comunicación más directa con las maestras, tal y como lo expresaron Valdés et al. (2009), la participación social en donde haya un involucramiento real tanto de docentes como de familias aún sigue siendo incipiente.

Las docentes desarrollaron medidas emergentes para compensar la no presencialidad; dichas estrategias no obtuvieron el alcance deseado como en otros países (Anessi y Acosta, 2021; Hung Lau y Lee, 2021), ya que la comunicación fue precaria entre madres y docentes. El factor económico fue una de las grandes limitantes para que las estrategias tuviesen éxito. El programa *Aprende en casa* no logró los objetivos deseados, de forma específica en la comunidad de Santa Juquila el factor económico fue una limitante para el desarrollo pleno del programa, a pesar de las afinaciones del programa, no fueron desarrolladas estrategias para subsanar las necesidades de cada alumno y familia, tal y como lo identificaron Navarrete et al. (2020).

Las docentes se auxiliaron del dispositivo móvil (celular), y la red social de *WhatsApp* para el envío y recepción de tareas, similar hallazgo al reportado por Santos et al. (2020). Esta estrategia fue emergente y no considerada desde las instancias oficiales (SEP), ya que fue

impulsada por las docentes como medida subsidiaria, ante la carencia de infraestructura tecnológica en el contexto estudiado. La realización de videollamadas para la aplicación de exámenes fue otro medio empleado por las docentes, así como la resolución de dudas a través de llamadas telefónicas.

En resumen, el apoyo por parte de las docentes se presentó de dos formas: en algunos casos el apoyo de las docentes fue colaborativo y en beneficio de apoyar a las familias, además que la empatía ante las posibilidades de cada familia también se vió reflejado. Por otro lado, también se evidenció la poca amabilidad y empatía por parte de otras docentes, ya que no brindaron en su totalidad el apoyo necesario y su intervención durante el cierre de escuelas, se limitó en asignar y enviar las actividades por día, por lo que el peso de enseñar y el ser docentes ha recaído totalmente en las madres de familia.

Para las participantes una de las consecuencias del cierre de escuelas fue el abandono escolar, como lo reportó Llenera y Sánchez (2020). En algunas familias se presentaron limitantes para brindar atención a los hijos durante el periodo de confinamiento; los padres laboraban largas jornadas en los campos agrícolas, así como la limitante de no saber leer y escribir, ser monolingües y limitado acceso a las tecnologías. Estos factores les imposibilitaron para continuar apoyando a sus hijos, En el caso de una participante, sus dos hijos mayores abandonaron sus estudios de nivel secundaria.

Otro efecto que destacaron las participantes fue la limitada socialización de los niños, debido a la poca convivencia entre niños de la misma edad. También aseguraron que las maestras otorgaron mayor atención a los alumnos con mayor rezago, y era menor la atención hacia los alumnos que no presentaron dicha situación tan marcada. También, las madres se enfrentaron a demandas impuestas por las docentes, desde acatar con los horarios establecidos para el envío de tareas, así como el desarrollo de las tareas asignadas sin el acompañamiento y explicación de las docentes.

Las participantes trabajaron de manera colaborativa con otras madres de la comunidad; el trabajo se vio reflejado en la conformación de equipos para la compra de datos para acceso a internet. Se identificaron estrategias desarrolladas por las participantes; elaboración de material didáctico, búsqueda de material audiovisual en la plataforma de *YouTube*, el apoyo proporcionado por otros miembros de la familia para el asesoramiento de contenidos temáticos.

El enfrentamiento de la nueva realidad, así como el asumir la responsabilidad total en el aprendizaje de los hijos causó en los participantes sentimientos de angustia, frustración, así como

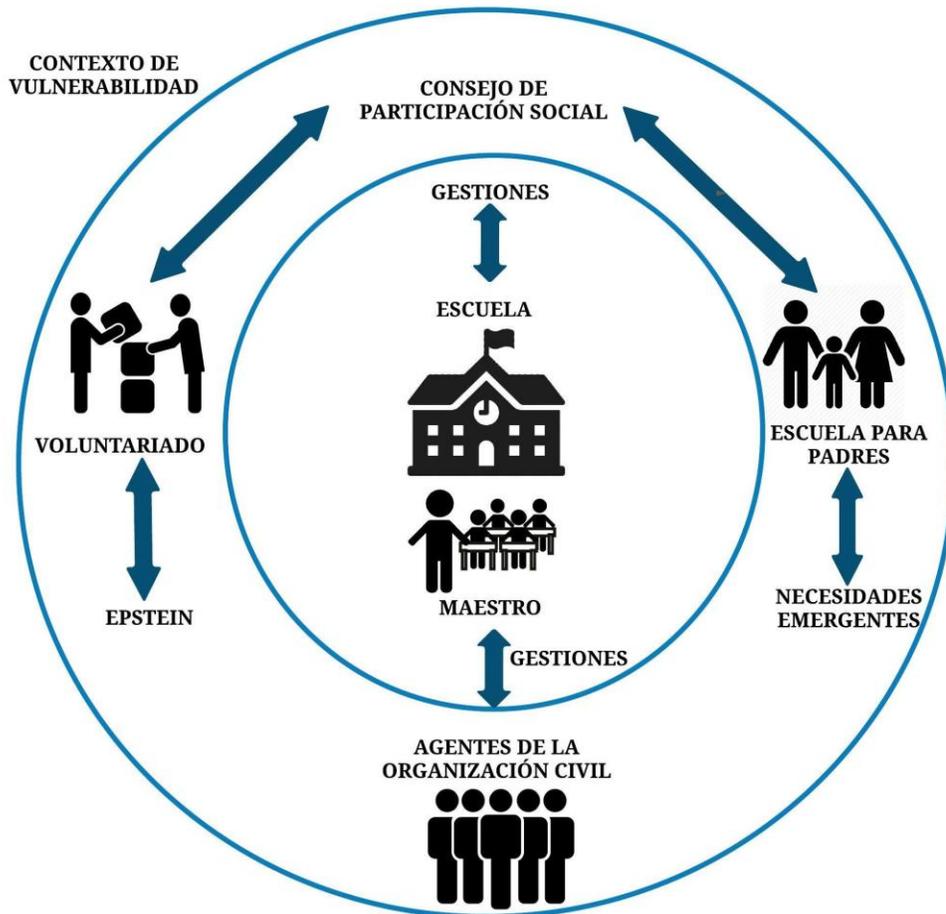
momentos complicados en la relación con los hijos, el que la escuela se convirtiera en casa, se vio afectado dentro de las dinámicas familiares de las participantes.

El programa de *Aprende en casa* no tuvo el alcance ni el desarrollo deseado dentro de Santa Juquila como en otras comunidades indígenas como lo apuntó Gallardo (2020); en el caso particular de las participantes, a pesar de las limitantes económicas, académicas y tecnológicas de su contexto, apoyaron, en la medida de sus posibilidades, a sus hijos para que atendieran los contenidos propuestos por las docentes, con una actitud de disposición y emprendimiento a pesar de la incertidumbre y temor del proceso que enfrentaban.

Las madres reconocieron sus limitaciones académicas para apoyar en las tareas de sus hijos; no obstante, crearon lazos de unidad con sus hijos e hijas. Las participantes se encontraron en la difícil tarea de adquirir dispositivos celulares. La ausencia de estrategias en materia de acceso a las TICS del programa *Aprende en casa* evidenció la poca accesibilidad dentro de las zonas rurales; el programa no consideró la poca familiarización de las familias de las zonas rurales en cuanto al uso de la tecnología, señalado en el estudio de Ríos (2021). Las participantes contaban con dispositivos celulares que no les permitieron un desarrollo pleno para la realización de las actividades escolares (falta de mantenimiento y rapidez en los dispositivos). Se contaba con un celular por participante (un celular por familia), las madres distribuyeron los tiempos entre los hijos para el uso del dispositivo. Las madres tienen deseos por regresar a trabajar en la presencialidad, presentaron interés por recibir mayor respeto, empatía y comprensión por parte de las docentes, entre los deseos esperan el regreso de mayor convivencia entre los niños de la comunidad escolar.

A partir del análisis de la información y de los resultados, es posible proponer un esquema de participación social en estos contextos de vulnerabilidad. El modelo propone un trabajo considerando la ubicación de muchas escuelas del servicio indígena de Baja California. El modelo se sustenta bajo tres ejes: la propuesta del modelo teórico, la normativa mexicana y las necesidades de las familias (madres-padres). En el marco de la participación se presenta manera activa la dimensión de voluntariado, de acuerdo con lo propuesto por Epstein (2002), el segundo eje, se propone bajo el tipo de organización de los Comités de Participación Social (CPS), y el último eje presenta las necesidades de las mismas familias, las cuales dependen del tipo de requerimiento de cada comunidad escolar, ya que el funcionamiento de cada CPS depende del contexto situado. Como punto central, se sitúa a la escuela (maestros), quienes desarrollan gestiones de forma direccional con los CPS y el resto de los agentes de la sociedad civil.

Figura 20. Modelo de participación social en contextos de vulnerabilidad



Si se avanza en un modelo que tome todos estos elementos se potenciará la participación de las madres de familia.

6.2 Conclusiones

Las cuatro participantes señalaron haber migrado por motivos de trabajo, ya que aspiran a mejorar la calidad de vida, asentarse en Baja California les permitió acceder a oportunidades, diferentes de su lugar de origen. Todas han laborado como jornaleras en los campos agrícolas y, por ello, le otorgan un significado especial a la escolarización de sus hijos. Consideraron que continuar sus estudios les permitirá mejorar sus condiciones de vida a largo plazo. Cabe mencionar que las madres de familia desean que sus hijos no experimenten las condiciones de trabajo dentro del campo, por lo que enfatizaron la importancia de su colaboración y motivación hacia los procesos de aprendizaje hacia sus hijos.

La comunidad tiene un gran valor en el desarrollo y establecimiento de escuelas; las familias de la comunidad escolar fueron quienes se movilizaron para la instalación de la escuela y, posteriormente, para obtener la clave oficial. Todo lo anterior muestra la importancia que le otorgan a la educación de sus hijos, así como la relevancia de que sea una institución reconocida. Por otra parte, la actitud hacia la lengua indígena es positiva, las madres de familia consideraron “un privilegio” que las docentes fuesen bilingües.

Las madres de familia fueron quienes apoyaron a sus hijos para que continuaran con su escolarización, y para ello modificaron su organización familiar. La mujer tiene un papel relevante en el marco de los procesos de la participación social, y las entrevistadas, a través de sus narrativas muestran cómo se da ese tipo de participación.

Las madres fueron acompañantes del proceso de aprendizaje de sus hijos durante el cierre de escuela; ejercieron el derecho a la educación durante el cierre. Reconocen claramente el aporte de la escuela. Todas las participantes establecieron un “antes y un “después”. Antes del cierre de escuelas, los hijos desarrollaban independencia respecto a las tareas escolares; durante el programa *Aprende en casa* se dieron cuenta de que su apoyo no era suficiente para que sus hijos completaran todas las actividades solicitadas por las maestras. En el caso particular de una madre de familia, su hija mayor tomó la responsabilidad de dar acompañamiento a sus hermanos menores.

La pandemia modificó las rutinas y organización de cada familia; en el mismo proceso de reorganización desarrollaron formas distintas para la obtención de recursos, desde el emprendimiento para instalar una tienda de abarrotes, hasta cambiar de empleo (de jornalera a trabajar en una empacadora). A su vez, las madres de familia tuvieron que adaptar espacios dentro y fuera de los hogares para efectuar el desarrollo del programa *Aprende en casa* en la medida de sus posibilidades, hay quienes adaptaron espacios fuera y dentro de casa, así como la elaboración de material didáctico de apoyo a las actividades que les solicitaban a sus hijos.

La experiencia de las entrevistadas respecto a su participación social marca una diferencia entre el antes y la después de la emergencia sanitaria. Su participación se caracteriza por actividades desarrolladas dentro del plantel, delegación de roles y trabajo colaborativo. Con la llegada del cierre, la participación se modificó y se caracteriza por el poco contacto personal.

6.2.1 Participación social

Participación social presencial

La participación en la escuela ha estado a cargo de las madres de familia. Tres de ellas han tenido roles en la escuela y una ha sido voluntaria (limpieza). En el marco de las actividades colaborativas, se encuentra el desarrollo de venta y cooperación para la obtención de insumos, así como la planificación de jornadas de limpieza. Todas las participantes mostraron compromiso y colaboración en las actividades dentro de la escuela, además de mostrar disposición para trabajar de forma colaborativa con las docentes ante cualquier actividad que se pudiese ofrecer. Las madres identificaron que la participación dentro de la escuela ha permitido reconocer los logros educativos de los hijos.

Bajo la normativa propuesta por el Estado mexicano, dentro del plantel se desarrollaron los procesos de participación social a través de la mesa directiva. Entre los resultados obtenidos por el trabajo colaborativo está la donación del terreno de la escuela. La elección de los miembros se efectuaba mediante procesos democráticos; se sometía a votación la elección de los miembros, en algunos casos, el desempeño de dichos roles recaía consecutivamente en las mismas madres que continuamente participaban, pero un factor determinante para la votación de dichas madres era el dominio del español, todo con el objetivo de apoyar a las madres monolingües de mixteco.

La participación dentro de la mesa directiva benefició a una madre en el desarrollo de destrezas, así como el reconocimiento de sus derechos y la identificación de temas de relacionados con los derechos sociales. El docente influye, en gran medida, en la participación de las familias dentro del plantel; las maestras involucran a las familias en los procesos de participación, en casos particulares, la participación de las madres fue una determinante para una evaluación positiva de los hijos (esto a consideración de las docentes).

La lengua es un elemento determinante para la participación de las familias. Entre los obstáculos para el desarrollo pleno de la participación están el monolingüismo en lengua indígena y las prolongadas jornadas laborales. El monolingüismo ha sido una barrera en la comunicación entre docentes y familias, las madres de familia presentaron disposición para participar en las juntas y actividades escolares, sin embargo, las personas que solo hablan mixteco, a veces, se sienten intimidadas para participar. La colaboración de las madres de familia bilingües (español-inglés) ha abonado, en gran medida, para que las madres que hablan solo el mixteco se integren. Las docentes ante la necesidad de comunicarse con las madres tomaron la iniciativa de hablar la lengua mixteca (una madre de familia lo consideró como un privilegio).

Participación social durante el cierre de escuelas.

La llegada de la pandemia tuvo efectos en las dinámicas escolares. La convivencia diaria fue suspendida, la participación parental disminuyó en gran medida, algunas familias dedicaron su atención en solventar los gastos básicos dentro de sus familias, por lo que el cambio fue evidente. Desde lo propuesto por la autoridad gubernamental, se aplicaron las medidas de prevención sanitaria; y se procedió al cierre indefinido de la escuela.

No hay claridad en el desarrollo de estrategias de participación o seguimiento con las familias durante el cierre de las escuelas; la información con relación al cierre y el desarrollo de la pandemia fue acotada de parte de las docentes hacia las familias. Las madres atendieron las indicaciones solicitadas para salvaguardar la salud de sus hijos, no obstante, las familias atravesaron ambientes de incertidumbre ante la contingencia, esto en cuanto al regreso a clases presenciales y a la poca información sobre la emergencia sanitaria.

El contacto entre familias de la comunidad escolar fue limitado durante el cierre de la escuela, a pesar de ser una comunidad de pocos habitantes, la comunicación entre madres disminuyó, la socialización solo se efectuaba cuando eran llamadas a reuniones escolares dentro del plantel. El cumplimiento de la normativa con relación a la conformación de los comités de participación social, durante el periodo de cierre, se efectuó mediante el llamado a las familias dentro de la escuela. Se tomaron las medidas de distanciamiento y precaución individual sometiendo a votación la elección de los miembros del comité. La escuela, a pesar del cierre mantuvo la estructura del comité de participación social; la dinámica de elección de los miembros de los CPS continuó, por lo que, en la medida de las posibilidades las docentes y madres intentaron llevar a la práctica lo propuesto por la normativa. El cierre de escuelas no limitó a las madres de familia de estar al tanto de las reuniones escolares.

La presencia de la mujer (madres) en la escuela es crucial para su funcionamiento; las madres representan un papel relevante en cuanto la educación de los hijos dentro y fuera del hogar; son la cabeza de la participación social. El cierre de la escuela no modificó su participación, al contrario, las madres de familia tomaron total responsabilidad de ejercer el derecho a la educación; los hogares se convirtieron en escuelas.

6.2.2 Comunicación

Comunicación escuela-padres antes de la contingencia

La comunicación se efectuaba con mayor inmediatez antes del cierre; las madres de familia contaban con mayores lazos de confianza de establecer conversaciones con las docentes. El estar al tanto del desempeño escolar de los hijos fluía de mejor forma mediante las pláticas informales de forma individual, ya que las participantes experimentaron mayor confianza al expresarse a través de ese canal.

Comunicación escuela-padres en el cierre de escuelas.

Las docentes desarrollaron medidas emergentes para compensar la no presencialidad; dichas estrategias no obtuvieron el alcance deseado, ya que la comunicación fue precaria entre madres y docentes. El factor económico fue una de las grandes limitantes para que las estrategias tuviesen éxito. El programa *Aprende en casa* no logró los objetivos deseados, de forma específica en la comunidad de Santa Juquila el factor económico fue una limitante para el desarrollo pleno del programa.

Las docentes se auxiliaron bajo el uso del dispositivo móvil (celular), bajo la red social de *WhatsApp*, de esta forma se apoyaron para desarrollar el envío y recepción de tareas. Esta estrategia fue emergente y no considerada desde las instancias oficiales (SEP), ya que fue impuesta por las docentes como medida improvisada, ante la carencia de una estrategia proporcionada por las autoridades educativas en el contexto de ruralidad.

En determinados momentos, las participantes acudían al plantel para entregar cuadernillos de trabajo elaborados por los hijos cada 15 días. Paralelamente, las docentes solicitaban a las familias el envío de las tareas por medio de fotografías a través de *WhatsApp*. El alcance del uso de *WhatsApp* no fue reflexionado ante la diversidad de limitaciones de las madres y padres de familia; el acceso a internet, así como la compra de un dispositivo celular, el desconocimiento sobre el uso de tecnologías, la presencia del monolingüismo en determinadas familias, así como las condiciones socioeconómicas de cada familia (número de hijos, alimentación).

La realización de videollamadas para la aplicación de exámenes fue otro medio empleados por las docentes, así como la resolución de dudas a través de llamadas telefónicas. Las docentes emprendieron el esfuerzo por generar y establecer nuevos canales con el cierre de la escuela, con el fin de dar resolución a dudas, sin embargo, las participantes se mostraron dispuesta a tener

comunicación constante con las docentes, debido las constantes dificultades en el desarrollo de tareas. Se evidenció la brecha digital, ante la diversidad del sistema educativo.

6.2.3 Percepciones de las madres

El abandono escolar fue una de las consecuencias del cierre de escuelas, de acuerdo con las participantes. En algunas familias se presentaron limitantes para brindar atención a los hijos durante el periodo de confinamiento; los padres laboraban jornadas largas de trabajo en los campos agrícolas, así como la limitación de no saber leer y escribir, ser monolingües y tener poco acceso a las tecnologías, por lo que el desánimo y la imposibilidad en que sus hijos continuaran con sus estudios se reflejó en el abandono de los estudios. En el caso de una participante, sus dos hijos mayores abandonaron sus estudios de nivel secundaria; el no poder ingresar a las plataformas para el envío de tareas fue uno de los motivos para la deserción de sus estudios. Los niños que abandonaron sus estudios asumieron la responsabilidad de acompañar a sus padres a laborar en el campo, para colaborar en subsanar las necesidades económicas de sus familias, así como apoyar a los hermanos menores en el desarrollo de tareas, el trabajar por el sustento se convirtió en la prioridad dentro de la nueva realidad.

El cierre de las escuelas afectó el desarrollo de la socialización de los niños, debido a las jornadas prolongadas de trabajo de algunos padres, el día a día de niños de la comunidad se limitó a pasar todo su tiempo dentro de casa, por lo que la convivencia disminuyó considerablemente. Los docentes otorgaron mayor atención a aquellos alumnos que tuviesen mayor rezago, era menor la atención hacia los alumnos que no presentaron dicha situación. Las madres se enfrentaron a demandas impuestas por las docentes, desde acatar con los horarios establecidos para el envío de tareas, así como el desarrollo de las tareas asignadas sin el acompañamiento y explicación de las docentes. Una de las participantes se apoyó en su totalidad con su hija mayor, por lo que al igual que el resto de las participantes tuvieron el rol de maestras dentro del hogar a pesar de no estar involucradas con los contenidos temáticos.

Las participantes trabajaron de manera colaborativa con otras madres de la comunidad; el trabajo se vio reflejado en la conformación de equipos para la compra de datos para acceso a internet. Se identificaron estrategias desarrolladas por las participantes; elaboración de material didáctico, búsqueda de material audiovisual en la plataforma de *YouTube*, el apoyo proporcionado por otros miembros de la familia para el asesoramiento de contenidos temáticos.

El enfrentamiento de la nueva realidad, así como el asumir la responsabilidad total en el aprendizaje de los hijos causó en los participantes sentimientos de angustia, frustración, así como momentos complicados en la relación con los hijos, el que la casa fuera “la escuela” afectó la dinámica familiar de las participantes.

El programa de *Aprende en casa*, en el caso particular de las participantes, a pesar de las limitantes económicas, académicas y tecnológicas dentro de su contexto, trabajaron en la medida de sus posibilidades los contenidos propuestos por las docentes, por lo que presentaron disposición y emprendimiento a pesar de la incertidumbre y temor del proceso que enfrentaban.

Las madres tuvieron limitaciones académicas para poder apoyar en las tareas de sus hijos, no obstante, en el transcurso de los meses, hijos y madres crearon lazos de unidad. Las participantes se encontraron en la difícil tarea de adquirir dispositivos celulares. La ausencia de estrategias en materia de acceso a las TICs del programa *Aprende en casa* evidenció la poca accesibilidad dentro de las zonas rurales; el programa no consideró la poca familiarización de las familias de las zonas rurales en cuanto al uso de la tecnología. Las participantes contaban con dispositivos celulares que no les permitieron un desarrollo pleno para la realización de las actividades escolares (falta de mantenimiento y rapidez en los dispositivos). Se contaba con un celular por participante (un celular por familia), las madres distribuyeron los tiempos entre los hijos para el uso del dispositivo. Las madres tienen deseos por regresar a trabajar en la presencialidad, quieren recibir mayor respeto, empatía y comprensión por parte de las docentes, entre los deseos esperan el regreso de mayor convivencia entre los niños de la comunidad escolar.

6.3 Limitaciones del estudio

El siguiente apartado expone las limitaciones presentadas durante el estudio.

- El estudio se desarrolló durante la contingencia sanitaria, sobre todo en la fase de entrada a campo y obtención de datos. Si bien se logró ingresar a campo para entrevistar a las madres de familia, la muestra fue pequeña (cuatro), debido a que a finales de 2020 se vivió una contingencia por el aumento de casos de contagio del COVID-19.
- En el período de recolección de información, los docentes iniciaron un paro magisterial en el estado de Baja California, lo cual imposibilitó las entrevistas a las docentes adscritas a esa escuela.

- Se trabajó y observó el proceso de elaboración de tareas dentro de los hogares, sin embargo, debido a las medidas de distanciamiento en determinados casos no se pudo registrar sobre el día a día de las madres y sus hijos.
- A causa del cierre de la escuela, no se logró observar dentro del plantel los procesos de participación social por parte de las familias.

6.4 Consideraciones para futuras investigaciones

Entre las consideraciones para futuras investigaciones en materia de participación social son:

- Trabajar en diferentes contextos rurales del estado para reconocer el trabajo de las madres de familia.
- Ampliar el número de entrevistas, esto con el fin de obtener mayores evidencias de agentes: maestros, padres y madres de familia.
- Proponer un estudio de corte mixto: si el trabajo de campo se desarrolla en un ambiente de presencialidad, y con el plantel en actividad, aportaría la aplicación de un estudio cuantitativo y cualitativo (medir los niveles de participación de todos los padres y madres ubicados en el plantel).
- Plantear una propuesta de trabajo de tipo etnográfico que permita mayor tiempo de observación dentro de la escuela, así como dentro de la comunidad rural.
- Realizar registro fotográfico de las actividades de participación desarrolladas por la comunidad escolar, así como de las estrategias que se llegasen a identificar.

Referencias

- Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. (2011). Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 19 de agosto del 2011. (México). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011#gsc.tab=0
- Acuerdo número 14/08/22, por el que se establece el Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. (2022). Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 14 de agosto del 2022 (México). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/754157/Acuerdo_14_08_2022_Plan_de_Estudio.pdf
- Acuerdo número 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación. (2014). Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 7 de marzo de 2014 (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335232&fecha=07/03/2014#gsc.tab=0
- Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. (2014). Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 7 de marzo de 2014 (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014&print=true
- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. (1992). Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 27 de mayo de 1992 (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4668265&fecha=27/05/1992#gsc.tab=0
- Alaníz, C. (2013). Modalidades de participación social en educación básica. *Argumentos*, 26 (72), 167-189.
- Alonso, C. (2019). Implicación parental, capital cultural y trayectoria filial. Prácticas y estrategias discursivas. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), e132. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.024>
- Álvarez-Gayou, J. F. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología* (1ra ed.). Paidós.
- Annessi, G. y Acosta, J. (2021). La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 43-59. <https://doi.org/10.35362/rie8614145>
- Azaola, M. C. (2010). Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. *Perfiles educativos*, 32(130), 67-82. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.130.20576>
- Bastiani, J. y Bermúdez-Urbina, M. (2015). La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(1), 21-40. <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2015-1/exploraciones1.pdf>

- Bellei, C., Gubbins, V. y López, V. (2002). *Participación de los Centros de Padres en la Educación*. Santiago: UNICEF
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social* (1ra ed.), Ariel, S.A.
- Czarny, G. y Buenabad, E. (2013). Escolaridad y población migrante. En M. Bertely, G. Dietz, y M.G. Tepepa (Coord.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE/ANUIES. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%C3%B3n.pdf>
- Canales, A. (2006). La participación social en educación: un dilema por resolver. *Perfiles educativos*, 28(113), 64-80. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000300004
- Cardemil, O. y Lavín, S. (2012). *Juntos logramos más. Tejiendo encuentros entre familias y maestros* (2da ed.). Somos maestros.
- Carreras, T. (2017). Antecedentes históricos de la educación de padres en México. *Revista Panamericana de pedagogía*, vol.(núm.), 59-71. <http://doi.org/10.21555/rpp.voi25.1690>
- Clark, V. (2008). *Mixtecos en frontera* (1.a ed.). Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Cohen, E., (1995). *Educación, eficiencia y equidad*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/1762>
- Colás, P. y Contreras, J. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos, [CNDH]. (s.f.) Contexto de la migración en México. <https://www.cndh.org.mx/introduccion-atencion-a-migrantes>
- Consejo Nacional de Población, [CONAPO]. (2015). Infografía población indígena. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_o_8082016.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [CPEUM]. Reformado el 18 de noviembre de 2022. Diario Oficial de la Federación [DOF], 5 de febrero de 1917 (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Coordinación Estatal de Educación Indígena. [CEEI]. (2020). Programa Atención a la Diversidad de la Educación Indígena (PADEI) Plan Anual de Trabajo (PAT). (documento interno)
- Decreto por el que se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reforma la fracción IV, del artículo 70. de la Ley General de Educación. (2003). Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 13 de marzo de 2003

- (México). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_refo4_13mar_03.pdf
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa* (1ra ed.) Gedisa.
- Dirección General de Educación Indígena. (2011). Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Subsecretaría de Educación Básica.
- Egido, I. y Bertran, M., (2016). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (29), 97-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135049901008>
- Epstein, J. (1987). Participación de los padres: Lo que la investigación dice a los administradores. *Sage journals*, 19(2), 119-136. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013124587019002002>
- Epstein, J. (1995). Asociaciones Escuela-Familia-Comunidad: Cuidando a los niños que compartimos. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712. [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1081438](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1081438)
- Epstein, J. (2016). Acciones escolares, familiares y comunitarias. *Aprendiendo Paisajes*, 10(1), 25-36
- Epstein, J. (2002). *School, Family, and Community Partnerships* (2da ed.). Corwin Press, Inc.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar: estudios y prácticas* (1ra ed.). Hueders Ltda.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (ed). *La investigación de la enseñanza II*. (pp.195-295). Paidós.
- Estrada, M. J. y Sánchez, O. A. (2016). Representaciones sobre la participación social en la educación en consejos escolares en el norte de México. *Foro de Educación*, 14(20), 383-403. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.019>
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa* (2007.). Ediciones Morata.
- Flores, P. (2019). La participación social en la escuela en México: ¿un problema de democracia y cultura política? *Revista espacio pedagógico*, 26(3), 642-656. https://www.researchgate.net/publication/335666387_La_participacion_social_en_la_escuela_en_Mexico_un_problema_de_democracia_y_cultura_politica
- Flores, P. y Ramírez, R. (2015). La participación social en la educación en México. Una revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 13(3), 77-94. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55141402005.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (2012). *Familia-Escuela “Trabajando juntos”*. UNICEF.
- Gallardo, A. (2020). Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas. En iisue (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp.164-169). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

- Gallegos, I. y Tinajero, G. (2021). Narrativas biográficas de docentes resilientes de preescolar indígena de Baja California. *Revista Educando para educar*, 22(41), 85-101. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/83>
- García, M. (s.f.). *La participación de los de familia en educación, siglo XIX y XX*. Universidad Nacional Autónoma de México. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_9.htm
- Garduño, E., Navarro, A., Ovalle, P. y Mata, C. (2011). Caracterización socioeconómica y cultural de las mujeres indígenas migrantes en los valles de Maneadero y San Quintín, Baja California, México. *Boletín de Antropología*, 25(42), 57-83.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gil, F. (1994). Investigando las relaciones familia-escuela. La participación de los padres en el centro. *AULA*. 6(21), 67-76. <https://core.ac.uk/download/pdf/9496088.pdf>
- Goleman, D. (1997) *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Le libros.
- Gómez, P. (2011). Transformación posible de la educación para la niñez indígena (2da ed.) Dirección General de Educación Indígena.
- Hernández-Ávila, C. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández, E. (noviembre de 2017). *Involucramiento parental y sus efectos en el desempeño en la prueba EXCALE*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1321.pdf>
- Huerta, E. (2010). Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos. *Revista Iberoamericana de educación*, 54, 167-185.
- Hung Lau, E. y Lee, K. (2021) Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 32(6). <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- Instituto de Investigaciones Culturales. (1998). *Mixtecos en Baja California*. Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, [INALI]. (2008). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 14 de enero de 2008 (México). https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. [INAFED]. (18 de diciembre de 2018). *18 de diciembre, Día Internacional del Migrante*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/inafed/articulos/18-de-diciembre-dia-internacional-del-migrante-185333?idiom=es>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). Hablantes de una lengua indígena. Recuperado en junio del 2021, de <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/bc/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=02>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). Niños y adolescentes migrantes en México 1990-2010. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/migracion/migracion_interna/Ninos_adolescentes_migrantes.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (7 de agosto de 2020). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto). <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/indigenas2020.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021a). Ensenada, Baja California [Mapa]. [Direcciones de Google Maps]. Recuperado en junio del 2021, de <https://www.google.com/maps/place/Ensenada,+B.C./@31.8423287,-116.6099414,12z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1sox8od88ef01f54b9f5:oxf360981bb676a651!8m2!3d31.8667427!4d-116.5963713>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021b). Maneadero, Ensenada, Baja California [Mapa]. [Direcciones de Google Maps]. Recuperado en junio del 2021, <https://www.google.com/maps/place/Maneadero,+B.C./@31.7189347,-116.5654211,14z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1sox8od8850124ab7099:ox7f2ffb5764ea6fc1!8m2!3d31.7154809!4d-116.570038>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE]. (2015a). *Estudio exploratorio sobre la atención educativa a la niñez indígena: Caracterización del problema y la política educativa*. Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE]. (2015b). Resultados Nacionales 2015 lenguaje y comunicación del Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje. Autor. http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_9.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE]. (2018a). Resultados Nacionales 2018 lenguaje y comunicación del Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje. Autor. [/https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEAO6_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf](https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEAO6_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE]. (2018b). *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018*. Autor. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B112.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE]. (2019a). *La educación obligatoria en México*. Autor. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE]. (2019b). *Políticas para mejorar la participación social en educación básica en México: Retos de la participación social en educación*. Autor. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/02/Documento6-participacion-social.pdf>

- James, C. y Guzmán, E. (2015). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-23. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/610>
- Latapí, P. (2005). La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso de Observatorio Ciudadano de la Educación. *Perfiles educativos*, 28(107), 7-39. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=So185-26982005000300002&script=sci_abstract
- Ley General de Educación. [LGE]. (1993). Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 13 de julio de 1993 (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/Ley_General_de_Educacion_1993-Abro.pdf
- Llenera, R. y Sánchez, C. (10 de diciembre de 2020). Educación rural en el Perú, entre la desigualdad y la pandemia: desafíos para educación virtual. *Presencia. Miradas desde y hacia la educación*, (5), 96-110. <https://www.stellamaris.edu.uy/revistapresencia/wp-content/uploads/2020/12/Renato-Alonso.pdf>
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 57-70. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761/8304>
- López, M.M. (2006). Una revisión a la participación escolar en América Latina. PREAL. <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/63101/file/35>
- Madrigal, N. (2013, 7 de agosto). Apoyan a residentes de Santa Juquila. *El vigía*. <https://www.elvigia.net/general/2013/8/7/apoyan-residentes-santa-juquila-121048.html>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: qualitative social research sozialforschung* 1 (20).
- Martínez, E. (noviembre de 2011). *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf
- Martinez, M. (2007). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2009). La situación migratoria en Ensenada. *Revista Interdisciplinar de Movilidad Humana*, 17(33), 303-309.
- Martínez G., J. y Cruz, E. (2018). Los consejos escolares de participación social (CEPS) ¿estrategia para la autonomía escolar en la Región V Altos Tzeltal del estado de Chiapas? *Las ciencias sociales y la agenda nacional*, 4, 124-143. <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/365/384>
- Mérida, Y. y Acuña, L. A. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>

- Mungaray, A., Escamilla, A., Ramírez, N. y Aguilar, J. (2014). Crisis, migración y estructura de empleo en Baja California. *Estudios Fronterizos*, 15 (29). 143-171.
- Naciones Unidas. (2008). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Navarrete, F. (2008). Los pueblos indígenas de México. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/monografia_nacional_pueblos_indigenas_mexico.pdf
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. y Ocaña, L. (2020). La educación básica a distancia en el contexto de la pandemia en México. Potencialidades y limitaciones. *Educiencia*, 5 (2), 06-19.
- Organización de la Naciones Unidas. [ONU]. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Ornelas, C. (junio de 2017). *Inventario del archivo histórico de la Unión Nacional de Padres de Familia*. (Inventario núm. 351). ADABI. <https://www.adabi.org.mx/vufind/Record/adabi273105>
- Ortega, M. y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81-97. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Ortega, C., Franco, D. y Ponce, H. (2013). La participación de los padres de familia en el ámbito de la RIEB. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4(7), 33-42. <https://rediech.org/estados/files/original/106e9f9d45bdf7e753ce5d9e9223411b.pdf>
- Páez, M. (2015). Familia y escuela: Una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (67), 159-180 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a09.pdf>
- Paredes, L. y Navarrete, A. (2021). Educación a distancia y pandemia. Experiencias en educación básica en zonas rurales y urbanas. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 31(78),101-122. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1023>
- Pedraza, A., Salazar, C., Robayo, A. y Moreno, E. (2017). Familia y escuela: dos contextos comprometidos con la formación en ciclo III de la educación básica. *Análisis*. 49(91),301-314. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5155/515558054003/html/index.html>.
- Perales, F. y Escobedo, M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras y tradición educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 69-81. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/738>

- Portillo, S., Reynoso, O. y Castellanos, L. (2020). El inicio de un nuevo ciclo escolar en México ante el COVID-19. Comparativo entre contextos rural y urbano. *Revista Conrado*, 16(77), 2018-228. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600218
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educao Pesqui*, 44, 1-20 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100482&lng=es&tlng=es
- Real Academia Española. (2021). *Significado de familia*. <https://dle.rae.es/familia>
- Reglamento interior de la Secretaría de educación Pública. (2020). Diario Oficial de la Federación [D.O.F], 15 de septiembre de 2020 (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020
- Reynoso, O., Portillo, S. y Castellanos, L. (2021). Modelo explicativo de la satisfacción del profesorado en el periodo de enseñanza remota en México. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 229-247 <https://doi.org/10.46661/ijeri.5236>
- Ríos, J. (2021). Del plumón y el pizarrón a las pantallas. *Reencuentro: Educación y Covid*, 78, 174-188. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1026>
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psykhe (Santiago)*, 15(1), 119-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010>
- Rivera, K. P., Cordero, G. y Reyes-Angona, S. (2021). Formación continua de docentes durante la contingencia sanitaria desde la perspectiva de directivos escolares. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1188. doi: http://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1188.
- Rodríguez, J., Magallanes, M. y Gutiérrez, N. (2020). Estrategias docentes para la educación a distancia del programa Aprende en Casa I. *Investigación científica*, 14(2), 255-260. <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/investigacioncientifica/article/view/970>
- Sánchez, A., Reyes, F. y Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*, 43 (3), 347-367.
- Sánchez, P., Valdés, Á., Reyes, N. y Martínez, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*. 16(1), 71-80. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000100008&lng=es&tlng=es.
- Sandín, M. (2003). Perspectivas teórico-epistemológicas en la investigación educativa. En *Investigación Cualitativa en Educación*. McGrawHill
- Santizo, C. (2006). Mejorando la rendición de cuentas y la transparencia a través de la participación social: el programa escuelas de calidad en México. *REICE. Revista*

- Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1),38-51.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140105>
- Santizo, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación*, 16, (50), 751-773.
<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v16/no50/pdf/50004.pdf>
- Santizo, C. (2012). *Guía para promover la participación social en el proceso de toma de decisiones de las escuelas* (1ra ed.). Plaza y Valdés, editores.
- Santizo, C. (2016). Forma y fondo de la participación social en la educación en México. *Nexos*.
<https://educacion.nexos.com.mx/forma-y-fondo-de-la-participacion-social-en-la-educacion-en-mexico/>
- Santos, V., Villanueva, I., Rivera, E. y Vega, E. (2020). Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de covid-19. *CienciAmerica*, 9(3), 1-16.
<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.352>
- Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre Educación*, 27 (6), 27-38.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8576/1/Estudios%20Eb.pdf>
- Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 203-222.
- Secretaría de Educación, Baja California. (2018). *Guía práctica para padres de familia*. <http://www.educacionbc.edu.mx/eventos/2018/guiapadres/guia-padres-de-familia.pdf>
- Secretaría de Educación, Baja California. (2020). *Organización escolar y social*.
<https://www.educacionbc.edu.mx/index.php/organizacion-escolar-y-social/#1668471053119-ff93365c-34d4>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020a). Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020. México.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020b). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. México: Autor
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: Teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Solis, F. y Aguiar, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica Revista electrónica de educación* (49), 1-22.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/706>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez, N., Regueiro, B., Tuero, E., Cerezo, R. y Rodríguez, C. (2014). La implicación familiar en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico. *Revista de*

- psicología y Educación*, 9(2), 83-93.
<https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/114.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (2da ed.). Paidós.
- Tinajero, G. y Martínez, L. (2019). ¿Qué es la educación indígena? Reflexiones en torno al concepto. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(46), 1-19.
https://redib.org/Record/oai_articulo2713099-%C2%BFqu%C3%A9-es-la-educaci%C3%B3n-ind%C3%ADgena-reflexiones-en-torno-al-concepto
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Torres, R. (2001). Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. Instituto Frónesis. <https://www.sedh.gob.hn/documentos-recientes/121-participaci%C3%B3n-ciudadana-y-educaci%C3%B3n-una-mirada-amplia-y-20-experiencias-en-am%C3%A9rica-latina/file>
- UNESCO. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Trineo S.A. http://es.iipi.cl/documentos_sitio/1051_IIPi-000118_Participacion_de_las_familias_en_la_educacion_infantil_latinoamericana.pdf
- UNESCO. (9 de agosto de 2018). Día Internacional de los Pueblos Indígenas. <https://es.unesco.org/commemorations/indigenouspeoplesday/2018>
- UNICEF. (2012). *Familia-Escuela “Trabajando Juntos”. Experiencias de involucramiento de la familia para la efectividad escolar Región de Tarapacá*. Fundación educacional Collahuasi.
- Urías, M., Márquez, L. y Tapia, C. (septiembre de 2009). Participación de los Padres de Familia en dos escuelas secundarias de Ciudad Obregón, Sonora. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/p-onencias/0563-F.pdf
- Valdés, A., Carlos, E. y Arreola, C. (2013). Desarrollo de un instrumento para medir la participación de los padres en la educación escolar de los hijos. *Revista de evaluación educativa*, 2(1), 92-109. <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Valdés, Á. A., Martín, M. y Sánchez Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-17. <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>
- Valdés, A. y Sánchez, P. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>.
- Valdés, Á. y Urías, M. (2010). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33(134).

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982011000400007
- Varela, R, Ocegueda, J. y Castillo, R. (2017). Migración interna en México y causas de su movilidad. *Perfiles latinoamericanos*, 25(49)
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So188-76532017000100141
- Velasco, L. y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios Fronterizos*, 20(22),1–28. <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>
- Velasco, L., Zolniski, C. y Coubés, M. (2014). *De jornaleros a colonos: Residencia, trabajo e identidad en el Valle de San Quintín*. Baja California: El Colegio de la Frontera Norte. https://colef.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1014/600/1/De%20jornaleros%20a%20colonos_interiores.pdf
- Vélez, J. (2002). Los braceros y el Fondo de Ahorro Campesino. *Orden y caos*. 104-105. <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/9ae38f3b-7423-4295-a4a4-292339c3e005?filename=los-braceros-y-el-fondo-de-ahorro-campesino-1942-1948>
- Vergara, M. (2007). Alianza escuela-familia: un aporte al capital social. *Ánfora*, 14(23), 2-24.
- Yurén, M. y De la Cruz, M. (2009). La relación Familia-Escuela: Condición de Mejora de la Eficacia Escolar en la Formación Valoral de los Niños(as) Migrantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(2) ,130-150.
- Zurita, U. (2013). Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México. Apuntes. *Revista de Ciencias Sociales*, 40(72), 85-115. <https://doi.org/10.21678/apuntes.72.676>
- Zurita, U. (2010). La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 3(2), 172-194

Apéndices

Apéndice 1 Guion de entrevista madres de familia

Dimensión

Datos generales

Nombre Año de llegada

Edad Lengua

Escolaridad

Lugar de origen

El asentamiento familiar (Clark, 2008)

¿Cuáles fueron los motivos por los cuales viven en Ensenada?

¿Cómo llegó a vivir en Santa Juquila?

¿Hace cuánto que vive aquí?

Experiencia de la escuela

¿Cuántos de sus hijos han asistido a la escuela?

En términos generales ¿Cuál ha sido su experiencia?

¿Qué tipo de experiencias particulares ha tenido con sus hijos?

¿Por qué decidió inscribirlos en esa escuela?

¿A sus hijos se les enseña alguna lengua indígena?

¿Le gustaría que aprendieran la suya?

Organización de los procesos de participación social

¿Colaboraba en la escuela? (Asociaciones, recursos, limpieza, etc.)

¿Participaba en las actividades escolares? De ser afirmativa su respuesta ¿de qué forma colaboraba?

¿En qué consistía su cargo o sus responsabilidades?

¿Cuál era la respuesta de los padres o qué tan participativos eran los padres de la escuela? ¿Observó cambios o mejoras en la escuela ¿Considera que es porque los padres de familia participaban?, de ser así ¿nos podría platicar su experiencia en ello?

Posterior a la contingencia ¿qué es lo que ha pasado con la participación de los padres?

¿cómo funciona ahora la escuela respecto la participación?

¿Qué actividades han cambiado dentro de la escuela en relación con la participación de las familias dentro de la escuela?

Crianza (Epstein, 2002)

¿Los maestros y directivos reconocen las características y dificultades que tiene cada familia (padres y madres solteras, menor ingreso, menor nivel de estudios)?

¿Qué tipo de preparación reciben por parte de docentes y directivo sobre la importancia de que participe dentro de los procesos de aprendizaje de sus hijos?

¿La escuela promueve cursos para los padres de familia?

Comunicación (Epstein, 2002)*Antes*

¿Considera que la comunicación con los docentes y directivo es importante? De ser afirmativa su respuesta ¿Me puede describir que estrategias de comunicación utiliza para comunicarse con los maestros y director?

¿Se han realizado reuniones informativas con la comunidad escolar antes y después de la contingencia sanitaria?

¿Sabe si había madres monolingües en lengua indígena en la escuela?

¿Cómo se comunicaban las maestras?

Ahora

¿Cómo se comunica el personal de la escuela con ustedes? Mensaje, recados. Whatsapp?

¿Usted tiene la confianza de acercarse con los docentes y directivo para expresar sus dudas, dificultades y observaciones antes y después de la contingencia sanitaria?

Voluntariado (Epstein, 2002)*Antes*

¿Considera que a su hijo le agradaba que Ud. participara en las actividades escolares?

¿Qué actividades realizan los maestros y directivo para motivarlos a ser voluntarios dentro de la escuela? ¿Sobre todo, con aquellas familias que regularmente no colaboran?

¿Sabe de algunos de los motivos de las familias para no participar dentro de la escuela?

¿La escuela les proporciona de algún manual, guía o bien una capacitación para participar dentro de la escuela?, de no ser así ¿la participación se realiza de forma espontánea?

¿Qué cambios se han presentado en relación con su apoyo a causa de la contingencia sanitaria?

¿Piensa que disminuyó la participación familiar voluntaria?

Aprendizaje en casa (Epstein, 2002)*Antes*

¿Le gustaba apoyar a sus hijos en las actividades escolares? De ser así, ¿qué lo motivaba?

¿Cómo era su apoyo?

¿Qué otros miembros de su familia apoyan a sus hijos en sus actividades escolares?

¿Qué espera de la escuela?

¿Qué quiere para sus hijos en el futuro?

Ahora

¿Considera que ha cambiado el apoyo hacia sus hijos debido a la contingencia sanitaria? De ser así, ¿en qué manera ha cambiado, podría describirnos?

¿Qué tipos de asesoramiento ha recibido con relación a la elaboración de tareas en casa por parte de las maestras?

¿Qué actividades ha realizado por su cuenta para apoyar y resolver o reforzar las dificultades presentadas por el programa aprende en casa?

¿Nos puede describir su rutina para la elaboración de tareas con sus hijos?

¿Qué otros miembros de la familia participan en la elaboración de tareas en casa?

¿qué modificaciones, retos y dificultades se le han presentado en las actividades del aprendizaje en casa?

Toma de decisiones (Epstein, 2002)*Antes*

¿De qué forma son consideradas las familias para la toma de decisiones sobre asuntos de la escuela?

¿Los docentes y directivo elaboran dinámicas de integración para la toma de decisiones de todas las familias? De ser así ¿Qué actividades realizan para incrementar la participación de las familias en la toma de decisiones?

¿Qué actividades realizan ustedes como familias para contribuir en la toma de decisiones; tienen algún representante o vocal que represente sus peticiones y decisiones?

¿De qué forma se organizan entre familias y docentes para la toma de decisiones; elaboran equipos y roles de trabajo para el logro de acuerdos y actividades?

¿En qué forma se modificaron los procesos de toma de decisiones a causa de la contingencia sanitaria?

¿Considera que ha mejorado o se ha dificultado el proceso de toma de decisiones a causa de la contingencia sanitaria?

¿Piensa que todas las familias tienen la misma oportunidad de participar en la toma de decisiones dentro de la escuela?

Colaboración con la comunidad (Epstein, 2002)

¿Sabe si empresas o negocios han donado o apoyado a la escuela?

¿Cómo colabora con la comunidad para la realización de actividades y recaudación fondos para el plantel?

¿Todas las familias participan de acuerdo con sus opciones (trabajo, tiempo, economía)?

¿La escuela ha apoyado a la comunidad?

Reflexiones finales: ¿Qué espera de la escuela después de la contingencia?

Apéndice 2: Consentimientos informados de las cuatro entrevistadas

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO
MAESTRÍA EN CIENCIAS EDUCATIVAS
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

He sido invitado por la estudiante Marisol Medina Huerta, investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, a participar en la investigación: "La participación social de padres y madres de familia en una escuela indígena: un estudio de caso".

Entiendo los procedimientos que serán utilizados en esta investigación y los riesgos personales y beneficios que implica mi participación en ella. He sido informado y entiendo que el material de investigación será manejado con **estricta confidencialidad, anonimato y seguridad** por parte de la investigadora. Estoy consciente de que puedo declinar mi participación en esta investigación en cualquier momento en que yo así lo decida. El uso de la información que yo aportaré será exclusivamente para uso académico.

Por lo tanto, yo E Por fines de confidencialidad se oculta el nombre de la participante acepto participar como
(Nombre completo del participante)

voluntario en el estudio que incluirá los procedimientos que se describen en la HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES y que se han discutido en detalle conmigo.

(Usted se quedará con una copia de esta forma de consentimiento).


Firma del participante

Fecha: 30/sep/2021

HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

Título del estudio: "La participación social de padres y madres de familia en una escuela indígena: un estudio de caso".

Responsables: Marisol Medina Huerta Y Guadalupe Tinajero V

Este documento describe los procedimientos del proyecto de investigación al que se le invita a participar, así como los posibles riesgos y beneficios de tal participación.

1. PROPOSITO DEL ESTUDIO

Describir las prácticas de participación social de los padres de familia impulsadas por la escuela durante la contingencia sanitaria en una escuela primaria indígena

PROCEDIMIENTOS

Si acepta participar en esta investigación sucederá lo siguiente:

Será entrevistado durante 30 o 45 minutos aproximadamente, acerca de su experiencia como estudiante de alguna materia relacionada con la investigación, como profesor de alguna materia relacionada con la investigación o como coordinador de carrera.

La entrevista será audiograbada para asegurar la fidelidad en cuanto al reporte de sus comentarios.

Ningún medio de videograbación o fotografía será utilizado durante la entrevista.

2. POSIBLES RIESGOS

Como en todo proceso de investigación, se corre el riesgo de perder la privacidad. Sin embargo, ni los nombres ni las identidades se usarán en los informes publicados sobre la investigación, así como ningún otro dato que pudiera servir para identificar a los participantes. Sólo el equipo de investigación tendrá acceso a los datos del estudio.

Asimismo, existe el riesgo de sentir cierta incomodidad dado que se habla de una experiencia personal. Sin embargo, los participantes pueden responder sólo aquellas preguntas que deseen responder, y pueden interrumpir su participación en la investigación en cualquier momento.

4. BENEFICIOS

BENEFICIOS PARA LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

También existe la posibilidad que los participantes puedan expresarse con confianza y compartir su experiencia sabiendo que nadie sabrá quiénes son, dónde viven, ni algún dato que pueda identificar su persona, y con la certeza de que se tratará de responder, en la medida de las posibilidades, a las inquietudes que planteen.

Asimismo, los participantes podrán experimentar una sensación positiva al ser escuchados con interés, respeto y comprensión.

BENEFICIOS PARA LA SOCIEDAD

La información compartida por los entrevistados será de gran utilidad para avanzar en el conocimiento de las experiencias tanto de los estudiantes, como de profesores y coordinadores en el entrenamiento universitario en investigación dentro de la disciplina cursada.

Los resultados derivados del estudio se utilizarán para diversos productos académicos (reportes de investigación, artículos, ponencias). Cualquier resultado derivado de esta investigación es y será responsabilidad de la investigadora, no de los participantes.

Estos resultados serán de gran utilidad para todas las personas interesadas en estas temáticas: los propios jóvenes estudiantes; sus profesores; autoridades escolares; estudiosos del tema y otras personas.

5. PROCEDIMIENTOS ALTERNATIVOS QUE PODRÍAN SER UTILIZADOS

La alternativa es que usted decida no participar en el estudio.

6. DURACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

La entrevista está programada para realizarse el día 30 de septiembre del 2021

En cualquier momento que el participante decida dar por concluida la entrevista, podrá hacerlo.

7. COMPENSACION

La persona voluntaria no recibirá ningún tipo de compensación económica por participar en el estudio.

8. LESIONES FISICAS

La participación en la investigación no pone en ningún tipo de riesgo de lesiones físicas a los participantes.

9. A QUIEN ACUDIR EN CASO DE EMERGENCIA

Cualquier inquietud de los participantes podrá ser atendida por la responsable del estudio.

10. LIBERTAD PARA PREGUNTAR DUDAS Y RETIRARSE DEL ESTUDIO

En el momento que así lo decida el participante, podrá dar por terminada la entrevista o su participación en el estudio. Asimismo, podrá dirigirse con la Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio para levantar cualquier queja o duda relacionada con este proceso. También si requiere acceder a la transcripción de su entrevista y a los productos finales de este estudio.

Para comunicarse con la responsable de esta Investigación, llamar a:

Marisol Medina Huerta

Teléfono: 6461967528

Email: medina.marisol@uabc.edu.mx

IIDE-UABC

Km. 103 Carr. Tijuana-Ensenada

Ensenada, Baja California

11. CONFIDENCIALIDAD

Los datos de la investigación serán guardados en un lugar seguro, y sólo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos. Las grabaciones y versiones electrónicas de las transcripciones de las entrevistas estarán guardadas en una computadora protegida por una clave de acceso. Las versiones impresas en papel de las transcripciones de las entrevistas se guardarán en archiveros bajo llave en la oficina de la investigadora responsable.

Al concluir el estudio, su nombre, sus datos y toda información que pueda servir para identificarlo se eliminará. Para proteger mejor su confidencialidad, por favor no mencione datos como teléfono, dirección, o nombres completos de familiares. Si desea referirse a otros durante la entrevista únicamente utilice el primer nombre.

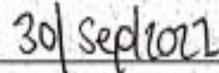
Guardaremos las grabaciones originales para futuras investigaciones y por cuestiones de ética y transparencia. Los datos no contendrán ninguna información que pueda servir para identificarlo.

12. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

MI PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN ES VOLUNTARIA. He sido informado que tengo la libertad para negarme a participar en este estudio, o interrumpir mi participación en cualquier momento.



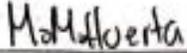
Firma



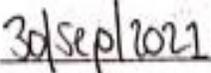
Fecha

13. DECLARACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Yo Marisol Medina Huerta he explicado al participante el objetivo, los procedimientos que se han de seguir en el estudio, así como los posibles riesgos y beneficios implicados. Asimismo, he reiterado la libertad del participante para dar por terminada su entrevista cuando así lo decida y mantener bajo estricta confidencialidad la información obtenida.



(Firma de quien entrevista)



Fecha

HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

Título del estudio: "La participación social de padres y madres de familia en una escuela indígena: un estudio de caso".

Responsables: Marisol Medina Huerta Y Guadalupe Tinajero V

Este documento describe los procedimientos del proyecto de investigación al que se le invita a participar, así como los posibles riesgos y beneficios de tal participación.

1. PROPOSITO DEL ESTUDIO

Describir las prácticas de participación social de los padres de familia impulsadas por la escuela durante la contingencia sanitaria en una escuela primaria indígena

PROCEDIMIENTOS

Si acepta participar en esta investigación sucederá lo siguiente:

Será entrevistado durante 30 o 45 minutos aproximadamente, acerca de su experiencia como estudiante de alguna materia relacionada con la investigación, como profesor de alguna materia relacionada con la investigación o como coordinador de carrera.

La entrevista será audiodgrabada para asegurar la fidelidad en cuanto al reporte de sus comentarios.

Ningún medio de videograbación o fotografía será utilizado durante la entrevista.

2. POSIBLES RIESGOS

Como en todo proceso de investigación, se corre el riesgo de perder la privacidad. Sin embargo, ni los nombres ni las identidades se usarán en los informes publicados sobre la investigación, así como ningún otro dato que pudiera servir para identificar a los participantes. Sólo el equipo de investigación tendrá acceso a los datos del estudio.

Asimismo, existe el riesgo de sentir cierta incomodidad dado que se habla de una experiencia personal. Sin embargo, los participantes pueden responder sólo aquellas preguntas que deseen responder, y pueden interrumpir su participación en la investigación en cualquier momento.

4. BENEFICIOS

BENEFICIOS PARA LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

También existe la posibilidad que los participantes puedan expresarse con confianza y compartir su experiencia sabiendo que nadie sabrá quiénes son, dónde viven, ni algún dato que pueda identificar su persona, y con la certeza de que se tratará de responder, en la medida de las posibilidades, a las inquietudes que planteen.

Asimismo, los participantes podrán experimentar una sensación positiva al ser escuchados con interés, respeto y comprensión.

BENEFICIOS PARA LA SOCIEDAD

La información compartida por los entrevistados será de gran utilidad para avanzar en el conocimiento de las experiencias tanto de los estudiantes, como de profesores y coordinadores en el entrenamiento universitario en investigación dentro de la disciplina cursada.

Los resultados derivados del estudio se utilizarán para diversos productos académicos (reportes de investigación, artículos, ponencias). Cualquier resultado derivado de esta investigación es y será responsabilidad de la investigadora, no de los participantes.

Estos resultados serán de gran utilidad para todas las personas interesadas en estas temáticas: los propios jóvenes estudiantes; sus profesores; autoridades escolares; estudiosos del tema y otras personas.

5. PROCEDIMIENTOS ALTERNATIVOS QUE PODRÍAN SER UTILIZADOS

La alternativa es que usted decida no participar en el estudio.

6. DURACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

La entrevista está programada para realizarse el día 30 de septiembre del 2021

En cualquier momento que el participante decida dar por concluida la entrevista, podrá hacerlo.

7. COMPENSACION

La persona voluntaria no recibirá ningún tipo de compensación económica por participar en el estudio.

8. LESIONES FISICAS

La participación en la investigación no pone en ningún tipo de riesgo de lesiones físicas a los participantes.

9. A QUIEN ACUDIR EN CASO DE EMERGENCIA

Cualquier inquietud de los participantes podrá ser atendida por la responsable del estudio.

10. LIBERTAD PARA PREGUNTAR DUDAS Y RETIRARSE DEL ESTUDIO

En el momento que así lo decida el participante, podrá dar por terminada la entrevista o su participación en el estudio. Asimismo, podrá dirigirse con la Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio para levantar cualquier queja o duda relacionada con este proceso. También si requiere acceder a la transcripción de su entrevista y a los productos finales de este estudio.

Para comunicarse con la responsable de esta investigación, llamar a:

Marisol Medina Huerta

Teléfono: 6461967528

Email: medina.marisol@uabc.edu.mx

IIIDE-UABC

Km. 103 Carr. Tijuana-Ensenada

Ensenada, Baja California

11. CONFIDENCIALIDAD

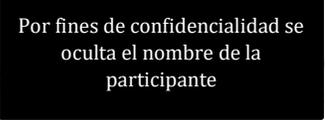
Los datos de la investigación serán guardados en un lugar seguro, y sólo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos. Las grabaciones y versiones electrónicas de las transcripciones de las entrevistas estarán guardadas en una computadora protegida por una clave de acceso. Las versiones impresas en papel de las transcripciones de las entrevistas se guardarán en archiveros bajo llave en la oficina de la investigadora responsable.

Al concluir el estudio, su nombre, sus datos y toda información que pueda servir para identificarlo se eliminará. Para proteger mejor su confidencialidad, por favor no mencione datos como teléfono, dirección, o nombres completos de familiares. Si desea referirse a otros durante la entrevista únicamente utilice el primer nombre.

Guardaremos las grabaciones originales para futuras investigaciones y por cuestiones de ética y transparencia. Los datos no contendrán ninguna información que pueda servir para identificarlo.

12. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

MI PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN ES VOLUNTARIA. He sido informado que tengo la libertad para negarme a participar en este estudio, o interrumpir mi participación en cualquier momento.

Yo  19/oct/2021

Firma Fecha

13. DECLARACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Yo Marisol Medina Huerta he explicado al participante el objetivo, los procedimientos que se han de seguir en el estudio, así como los posibles riesgos y beneficios implicados. Asimismo, he reiterado la libertad del participante para dar por terminada su entrevista cuando así lo decida y mantener bajo estricta confidencialidad la información obtenida.

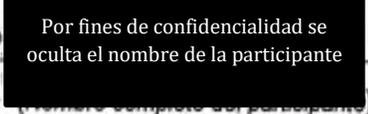
M. Medina Huerta 19/oct/2021

(Firma de quien entrevista) Fecha

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO
MAESTRÍA EN CIENCIAS EDUCATIVAS
CONSENTIMIENTO INFORMADO

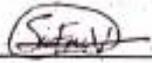
He sido invitado por la estudiante Marisol Medina Huerta, investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, a participar en la investigación: "La participación social de padres y madres de familia en una escuela indígena: un estudio de caso".

Entiendo los procedimientos que serán utilizados en esta investigación y los riesgos personales y beneficios que implica mi participación en ella. He sido informado y entiendo que el material de investigación será manejado con **estricta confidencialidad, anonimato y seguridad** por parte de la investigadora. Estoy consciente de que puedo declinar mi participación en esta investigación en cualquier momento en que yo así lo decida. El uso de la información que yo aportaré será exclusivamente para uso académico.

Por lo tanto, yo _____  _____, acepto participar como

voluntario en el estudio que incluirá los procedimientos que se describen en la HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES y que se han discutido en detalle conmigo.

(Usted se quedará con una copia de esta forma de consentimiento).



 Firma del participante

HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

Título del estudio: "La participación social de padres y madres de familia en una escuela indígena: un estudio de caso".

Responsables: Marisol Medina Huerta Y Guadalupe Tinajero V

Este documento describe los procedimientos del proyecto de investigación al que se le invita a participar, así como los posibles riesgos y beneficios de tal participación.

1. PROPOSITO DEL ESTUDIO

Describir las prácticas de participación social de los padres de familia impulsadas por la escuela durante la contingencia sanitaria en una escuela primaria indígena

PROCEDIMIENTOS

Si acepta participar en esta investigación sucederá lo siguiente:

Será entrevistado durante 30 o 45 minutos aproximadamente, acerca de su experiencia como estudiante de alguna materia relacionada con la investigación, como profesor de alguna materia relacionada con la investigación o como coordinador de carrera.

La entrevista será audiodgrabada para asegurar la fidelidad en cuanto al reporte de sus comentarios.

Ningún medio de videograbación o fotografía será utilizado durante la entrevista.

2. POSIBLES RIESGOS

Como en todo proceso de investigación, se corre el riesgo de perder la privacidad. Sin embargo, ni los nombres ni las identidades se usarán en los informes publicados sobre la investigación, así como ningún otro dato que pudiera servir para identificar a los participantes. Sólo el equipo de investigación tendrá acceso a los datos del estudio.

Asimismo, existe el riesgo de sentir cierta incomodidad dado que se habla de una experiencia personal. Sin embargo, los participantes pueden responder sólo aquellas preguntas que deseen responder, y pueden interrumpir su participación en la investigación en cualquier momento.

4. BENEFICIOS**BENEFICIOS PARA LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO**

También existe la posibilidad que los participantes puedan expresarse con confianza y compartir su experiencia sabiendo que nadie sabrá quiénes son, dónde viven, ni algún dato que pueda identificar su persona, y con la certeza de que se tratará de responder, en la medida de las posibilidades, a las inquietudes que planteen.

Asimismo, los participantes podrán experimentar una sensación positiva al ser escuchados con interés, respeto y comprensión.

BENEFICIOS PARA LA SOCIEDAD

La información compartida por los entrevistados será de gran utilidad para avanzar en el conocimiento de las experiencias tanto de los estudiantes, como de profesores y coordinadores en el entrenamiento universitario en investigación dentro de la disciplina cursada.

Los resultados derivados del estudio se utilizarán para diversos productos académicos (reportes de investigación, artículos, ponencias). Cualquier resultado derivado de esta investigación es y será responsabilidad de la investigadora, no de los participantes.

Estos resultados serán de gran utilidad para todas las personas interesadas en estas temáticas: los propios jóvenes estudiantes; sus profesores; autoridades escolares; estudiosos del tema y otras personas.

5. PROCEDIMIENTOS ALTERNATIVOS QUE PODRÍAN SER UTILIZADOS

La alternativa es que usted decida no participar en el estudio.

6. DURACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

La entrevista está programada para realizarse el día 30 de septiembre del 2021

En cualquier momento que el participante decida dar por concluida la entrevista, podrá hacerlo.

7. COMPENSACION

La persona voluntaria no recibirá ningún tipo de compensación económica por participar en el estudio.

8. LESIONES FISICAS

La participación en la investigación no pone en ningún tipo de riesgo de lesiones físicas a los participantes.

9. A QUIEN ACUDIR EN CASO DE EMERGENCIA

Cualquier inquietud de los participantes podrá ser atendida por la responsable del estudio.

10. LIBERTAD PARA PREGUNTAR DUDAS Y RETIRARSE DEL ESTUDIO

En el momento que así lo decida el participante, podrá dar por terminada la entrevista o su participación en el estudio. Asimismo, podrá dirigirse con la Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio para levantar cualquier queja o duda relacionada con este proceso. También si requiere acceder a la transcripción de su entrevista y a los productos finales de este estudio.

Para comunicarse con la responsable de esta investigación, llamar a:

Marisol Medina Huerta

Teléfono: 6461967528

Email: medina.marisol@uabc.edu.mx

IIDE-UABC

Km. 103 Carr. Tijuana-Ensenada

Ensenada, Baja California

11. CONFIDENCIALIDAD

Los datos de la investigación serán guardados en un lugar seguro, y sólo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos. Las grabaciones y versiones electrónicas de las transcripciones de las entrevistas estarán guardadas en una computadora protegida por una clave de acceso. Las versiones impresas en papel de las transcripciones de las entrevistas se guardarán en archiveros bajo llave en la oficina de la investigadora responsable.

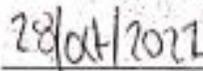
Al concluir el estudio, su nombre, sus datos y toda información que pueda servir para identificarlo se eliminará. Para proteger mejor su confidencialidad, por favor no mencione datos como teléfono, dirección, o nombres completos de familiares. Si desea referirse a otros durante la entrevista únicamente utilice el primer nombre.

Guardaremos las grabaciones originales para futuras investigaciones y por cuestiones de ética y transparencia. Los datos no contendrán ninguna información que pueda servir para identificarlo.

12. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

MI PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN ES VOLUNTARIA. He sido informado que tengo la libertad para negarme a participar en este estudio, o interrumpir mi participación en cualquier momento.



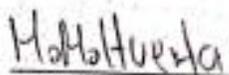


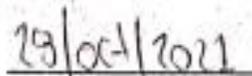
Firma

Fecha

13. DECLARACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Yo Marisol Medina Huerta he explicado al participante el objetivo, los procedimientos que se han de seguir en el estudio, así como los posibles riesgos y beneficios implicados. Asimismo, he reiterado la libertad del participante para dar por terminada su entrevista cuando así lo decida y mantener bajo estricta confidencialidad la información obtenida.





(Firma de quien entrevista)

Fecha

HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

Título del estudio: "La participación social de padres y madres de familia en una escuela indígena: un estudio de caso".

Responsables: Marisol Medina Huerta Y Guadalupe Tinajero V

Este documento describe los procedimientos del proyecto de investigación al que se le invita a participar, así como los posibles riesgos y beneficios de tal participación.

1. PROPOSITO DEL ESTUDIO

Describir las prácticas de participación social de los padres de familia impulsadas por la escuela durante la contingencia sanitaria en una escuela primaria indígena

PROCEDIMIENTOS

Si acepta participar en esta investigación sucederá lo siguiente:

Será entrevistado durante 30 o 45 minutos aproximadamente, acerca de su experiencia como estudiante de alguna materia relacionada con la investigación, como profesor de alguna materia relacionada con la investigación o como coordinador de carrera.

La entrevista será audilograda para asegurar la fidelidad en cuanto al reporte de sus comentarios.

Ningún medio de videograbación o fotografía será utilizado durante la entrevista.

2. POSIBLES RIESGOS

Como en todo proceso de investigación, se corre el riesgo de perder la privacidad. Sin embargo, ni los nombres ni las identidades se usarán en los informes publicados sobre la investigación, así como ningún otro dato que pudiera servir para identificar a los participantes. Sólo el equipo de investigación tendrá acceso a los datos del estudio.

Asimismo, existe el riesgo de sentir cierta incomodidad dado que se habla de una experiencia personal. Sin embargo, los participantes pueden responder sólo aquellas preguntas que deseen responder, y pueden interrumpir su participación en la investigación en cualquier momento.

4. BENEFICIOS

BENEFICIOS PARA LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

También existe la posibilidad que los participantes puedan expresarse con confianza y compartir su experiencia sabiendo que nadie sabrá quiénes son, dónde viven, ni algún dato que pueda identificar su persona, y con la certeza de que se tratará de responder, en la medida de las posibilidades, a las inquietudes que planteen.

Asimismo, los participantes podrán experimentar una sensación positiva al ser escuchados con interés, respeto y comprensión.

BENEFICIOS PARA LA SOCIEDAD

La información compartida por los entrevistados será de gran utilidad para avanzar en el conocimiento de las experiencias tanto de los estudiantes, como de profesores y coordinadores en el entrenamiento universitario en investigación dentro de la disciplina cursada.

Los resultados derivados del estudio se utilizarán para diversos productos académicos (reportes de investigación, artículos, ponencias). Cualquier resultado derivado de esta investigación es y será responsabilidad de la investigadora, no de los participantes.

Estos resultados serán de gran utilidad para todas las personas interesadas en estas temáticas: los propios jóvenes estudiantes; sus profesores; autoridades escolares; estudiosos del tema y otras personas.

5. PROCEDIMIENTOS ALTERNATIVOS QUE PODRÍAN SER UTILIZADOS

La alternativa es que usted decida no participar en el estudio.

6. DURACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

La entrevista está programada para realizarse el día 30 de septiembre del 2021

En cualquier momento que el participante decida dar por concluida la entrevista, podrá hacerlo.

7. COMPENSACION

La persona voluntaria no recibirá ningún tipo de compensación económica por participar en el estudio.

8. LESIONES FISICAS

La participación en la investigación no pone en ningún tipo de riesgo de lesiones físicas a los participantes.

9. A QUIEN ACUDIR EN CASO DE EMERGENCIA

Cualquier inquietud de los participantes podrá ser atendida por la responsable del estudio.

10. LIBERTAD PARA PREGUNTAR DUDAS Y RETIRARSE DEL ESTUDIO

En el momento que así lo decida el participante, podrá dar por terminada la entrevista o su participación en el estudio. Asimismo, podrá dirigirse con la Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio para levantar cualquier queja o duda relacionada con este proceso. También si requiere acceder a la transcripción de su entrevista y a los productos finales de este estudio.

Para comunicarse con la responsable de esta investigación, llamar a:

Marisol Medina Huerta

Teléfono: 6461967528

Email: medina.marisol@uabc.edu.mx

IIDE-UABC

Km. 103 Carr. Tijuana-Ensenada

Ensenada, Baja California

11. CONFIDENCIALIDAD

Los datos de la investigación serán guardados en un lugar seguro, y sólo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos. Las grabaciones y versiones electrónicas de las transcripciones de las entrevistas estarán guardadas en una computadora protegida por una clave de acceso. Las versiones impresas en papel de las transcripciones de las entrevistas se guardarán en archiveros bajo llave en la oficina de la investigadora responsable.

Al concluir el estudio, su nombre, sus datos y toda información que pueda servir para identificarlo se eliminará. Para proteger mejor su confidencialidad, por favor no mencione datos como teléfono, dirección, o nombres completos de familiares. Si desea referirse a otros durante la entrevista únicamente utilice el primer nombre.

Guardaremos las grabaciones originales para futuras investigaciones y por cuestiones de ética y transparencia. Los datos no contendrán ninguna información que pueda servir para identificarlo.

12. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

MI PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN ES VOLUNTARIA. He sido informado que tengo la libertad para negarme a participar en este estudio, o interrumpir mi participación en cualquier momento.

Por fines de confidencialidad se
oculta el nombre de la participante

M

11/nov/2021

Firma

Fecha

13. DECLARACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Yo Marisol Medina Huerta he explicado al participante el objetivo, los procedimientos que se han de seguir en el estudio, así como los posibles riesgos y beneficios implicados. Asimismo, he reiterado la libertad del participante para dar por terminada su entrevista cuando así lo decida y mantener bajo estricta confidencialidad la información obtenida.

MoMedHuerta

11/nov/2021

(Firma de quien entrevista)

Fecha

Apéndice 3. Libro de códigos para el análisis de la transcripción de las entrevistas

“Madres mixtecas y escuela: la participación social durante la contingencia sanitaria”

Las categorías y códigos se elaboraron de forma inductiva y deductiva. Las preguntas de investigación que respondieron a los datos fueron las siguientes:

- ¿De qué manera se organizaron las familias indígenas migrantes en torno al aprendizaje de sus hijos durante el cierre de escuelas (2020-2022)?
- ¿Qué tipo de participación social se produjo durante el cierre de las escuelas?
- ¿Cómo se estableció la comunicación entre las maestras y madres de familia durante el cierre de escuelas para apoyar el aprendizaje de sus hijas?
- ¿Cómo apoyaron las madres de familia a sus hijos durante el cierre de escuelas?
- ¿Qué estrategias utilizaron las madres de familia para apoyar el desarrollo de las tareas escolares de sus hijos?
- ¿A qué dificultades enfrentaron las madres de familia durante el cierre de escuelas?

Categoría	Subcategoría	Código	Definición	Regla de codificación	Ejemplo:	Frecuencia
				Aplica cuando:		
Perfil de los participantes: Refiere a los datos generales de las participantes. Dentro de esta categoría se involucraron elementos característicos del perfil de las entrevistadas.		Edad ED	Refiere al año en que nació el entrevistado	Siempre que refiera a su edad o año de nacimiento	“30 años” (E1.09.21) “tengo veinticinco años” (E2.10.21) “tengo 32” (E3.10.21) “tengo 26 años” (E4.11.21)	4
		Escolaridad ELD	Hace referencia al nivel de estudios del entrevistado	Siempre que refiera su escolaridad o el último nivel de estudios	“Terminé la secundaria” (E1.09.21)	4
		Lugar de origen LDO	Refiere el lugar de nacimiento	Siempre que se mencione o refiera el lugar en donde nació	“Soy originaria de Oaxaca” (E.1.09.21) “yo nací en Oaxaca” (E2.10.21) “de Oaxaca..Putla” (E3.10.21)	4
		Lengua materna LM	Se refiere a la lengua que aprendió primero	Siempre que se aluda a la lengua que habló primero	“Hablo la lengua mixteca” (E1.09.21)	4
		Año de llegada a BC	Refiere el año en que llegó a residir al estado de BC	Siempre que se mencione o refiera el año que arribó al estado de BC	“Y llegué en el 2006” (E1.09.21)	4

		Número de hijos NDH	Hace referencia al número de hijos	Se aplica cuando las madres de familia mencionan el número de hijos.	“Tengo tres hijas y las tres están asistiendo ahorita” (E1.09.21)	4
<p>Migración:</p> <p>La migración de tipo interno es parte de una movilidad de tipo territorial, esto comprende un movimiento temporal o estacional de los individuos (Zelininski, 1971 como se citó en Varela et al., 2017).</p>	Migración a Ensenada B.C	Razones de migración a Ensenada, B.C RDMEBC	Se refiere a los motivos que llevaron a los entrevistados a migrar a Baja California. Los principales asentamientos fueron en entidades como Sinaloa, Sonora y Baja California (Clark, 2008).	Se aplica cuando el entrevistado describa motivaciones, razones que lo hicieron migrar a Ensenada, B.C. Codificar si se menciona el año de llegada a Baja California.	“pues me vine, encontré al que ahora es mi esposo y nos casamos en el 2009 y llegué a vivir aquí ese año” (E.1.09.21). “vine aquí, no me acuerdo muy bien porque llegué muy chica. Yo nací en Oaxaca, pero no conozco Oaxaca realmente, este..... Yo crecí aquí y estoy desde creo como seis, siete años no me acuerdo bien, aquí crecí, aquí realicé mi vida, aquí me casé” (E.2.10.21).	6
	Comunidad de Santa Juquila	Asentamiento en la comunidad AELC	Refiere a las características generales sobre el asentamiento del entrevistado dentro de la comunidad de Santa Juquila	Siempre que se mencione el año de asentamiento, motivos de migración a Santa Juquila o características sobre el asentamiento de otros miembros de la comunidad.	“Encontré al que ahora es mi esposo y nos casamos en el 2009 y llegué a vivir aquí ese año” (E.1.09.21) “yo crecí aquí y estoy desde creo como seis, siete años no me acuerdo bien, aquí crecí, aquí realicé mi vida, aquí me casé” (E2.10.21) “yo vengo con mi marido” (E3.10.21) “No pues, ahora si pues es mejor aquí ¿no? Porque aquí uno si tiene las posibilidades de conseguir algo más y pues allá es un lugar muy cerrado. No hay... ahora sí, no hay trabajo, ahora sí, si no hay trabajo no hay nada ¿no? Aquí, bueno yo pienso que es mejor” (E4.11.21)	6
<p>Escuela:</p> <p>Espacio de reconfiguración para los niños, con el fin de fortalecer la cohesión social, desarrollo de la</p>		Tipo de escuela TDE	Refiere las características generales de la escuela, y remite al tipo de servicio educativo y a la organización escolar, así como el desarrollo de procesos operativos.	Codificar segmentos que mencionen características del servicio educativo de la escuela, su organización o acciones operativas para el cumplimiento de requisitos administrativos.	“Bueno, desde que inició la escuela ahorita nomás nos llamaron a una reunión, de cómo nuestra escuela apenas le dio clave de la escuela” (E1.09.21).	1

socialización y formación de la sociedad del conocimiento (Cardemil y Lavín, 2012)	Estatus de la escuela EDLE	Refiere a los procesos y acciones desarrolladas que tienen el objeto oficializar la escuela.	Codificar segmentos que remitan al establecimiento de la escuela, ya sea desde la obtención de terreno, construcción, obtención de la clave de la escuela, entre otras acciones.	“No teníamos apoyo pues, no llegaba el apoyo y como éramos extensión, daban el apoyo a esa escuela” (E1.09.21). “La escuela [nombre de la escuela] y la escuela de allá nos mandaba poco de aquí. Y así, así nos la llevábamos” (E1.09.21)	2
	Fundación de la escuela FDLE	Se refiere a los acontecimientos y actividades relacionadas al establecimiento y fundación de la escuela en la comunidad.	Codificar segmentos que mencionen el año de fundación, donación de recurso para el establecimiento de la escuela. Aplica también cuando se describan actividades para la construcción de la escuela, así como colaboraciones para la fundación de dicha escuela.	“Todos los papás fuimos a... a marchar, a pedir el clave, allá en la SEP, pero pues... Ahorita ya tenemos la clave, ya... ya esperamos que nos llegue más apoyo, más para la escuela” (E1.09.21) “Y allá hicimos una huelga, exigimos clave de la escuela, hablamos, este, si nos recibieron, si nos atendieron” (E2.10.21)	2
	Maestros bilingües MB	Refiere a aquellas docentes que poseen el dominio de dos lenguas; español y mixteco.	Codificar segmentos que mencionen acciones y experiencias de las madres con relación al bilingüismo desarrollado por lo docentes dentro de la comunidad escolar.	“Tenemos el privilegio de la escuela por las maestras porque si saben hablar mixteco” (E1.09.21)	1
	Escuela bilingüe EB	Refiere al desarrollo del bilingüismo en la escuela por parte de las docentes	Codificar segmentos en los que se mencionen experiencias, perspectivas o anécdotas de las madres de familia con sus hijos, con relación a los procesos de aprendizaje de la lengua materna de autoadscripción. También aplica cuando sean descritas experiencias para la preservación de la lengua.	“Por eso ahora pues, ya empezaron a hablar mixteco y español en la escuela” (E1.09.21)	2

		Diversidad lingüística DL	Se define por la diversidad de lenguas presentes en la comunidad y/o escuela.	Codificar segmentos que refieran a niños de diferentes grupos etnolingüísticos	“Pues la mayoría hablan mixteco, hay unos que hablan triqui. Hay unas cuantas mamás, pero la mayoría son mixtecos” (E1.09.21).	1
<p>Crianza:</p> <p>Se define por permitir a las familias mantener un diálogo con la escuela, compartiendo ideas y datos sobre su historia, cultura, educación, así como algunas necesidades y características particulares de sus hijos (Epstein, 2002).</p>	Organización familiar antes de la contingencia	Apreciaciones sobre el aprendizaje de los hijos ASEADLH	Refiere a la opinión de la madre sobre el desarrollo o comportamiento de las hijas en la escuela o respecto a la escuela.	<p>Siempre que se mencionen anécdotas, reflexiones, experiencias o vivencias de las madres con sus hijos o hijas en el ámbito escolar.</p> <p>Dichas experiencias incluyen la elaboración de tareas hasta colaboraciones dentro de la escuela</p> <p>No aplica cuando se describan experiencias en tiempos de pandemia.</p>	<p>“Desde que entraron a estudiar, eeh... Pues ha sido...Pues con una fácil, con otra un poco difícil... Porque hay unas que ...Una de ellas si, si entiende un poco mejor las materias y otra, no” (E.1.09.21)</p> <p>“siempre he platicado más con mi niña, porque ella ya tiene 10 años, ya me comprende más” (E2.10.21)</p> <p>“Sí los niños van bien” (E3.10.21)</p> <p>“Antes nada más era cuestión de ver que hagan la tarea y ya” (E4.11.21).</p>	9
		Expectativas sobre la escolarización ESLE	Refiriere a las razones por las cuales las madres de familia decidieron inscribir a sus hijos en la escuela y lo que esperan de ella.	Siempre que integren razones, motivos o aspiraciones que incentivaron a las madres por decidir inscribir a sus hijos a estudiar.	<p>“Pues yo decidí a inscribirlas para que estudien y para que más adelante sean alguien importante y pues. Pues, también para cualquier cosa que, que tengan pues ya saben cómo responder y así” (E.1.09.21)</p> <p>“yo le digo a mis hijos, no mientras yo esté aquí y yo pueda este y ustedes siempre van a contar con mi apoyo ustedes van a ir a la secundaria, a la universidad, a la prepa, todo, van a ir, tienen que ir, porque un día si quieres ser maestro, este...repostero, chef, lo que sea, ocupas la escuela, principalmente tienes que ir a la escuela, como yo digo, para que no te engañen para que no digan ah no saben nada, pues hay que ohh, hay que engañarlo o así, mientras ustedes van a la escuela” (E2.10.21)</p>	14

	Lengua y sentido de pertenencia LYSDP	Se define por la importancia que los miembros de una comunidad le otorgan a la lengua y a su origen étnico.	Codificar segmentos en los que se mencionen la importancia que le conceden al aprendizaje de la lengua indígena, así como experiencias vinculadas al aprendizaje de la lengua.	“Pues, somos mixtecos ¿no? Y pues.. También quiero que ellas les enseñen a sus hijos, cuando ya tengan hijos pues la misma lengua y para que no se pierda en la familia” (E1.09.21) “para que mmm aprenden a hablar de los dos idiomas” (E3.10.21)	11
	Mujeres cabeza de familia MCDF	Refiere a las acciones de las madres que trabajan para el sustento y bienestar de sus hijos. Esto implica desde las labores domésticas hasta la descripción de la jornada laboral.	Codificar segmentos que mencionen las acciones desarrolladas por las madres que remitan a su trabajo y labores dentro de casa, así como el apoyo que otorgan a sus hijos. Aplica cuando se describan experiencias de sí mismas o de otras madres.	“Hay algunas mamás que no de plano no tienen esposo y necesitan trabajar para mantener su casa ¿no? Y pues... hay maestra que, si entiende y hay maestra que no que no lo entienden, pero lo que ellas quieren es tener todo el trabajo de nuestros hijos para calificarlos, bueno la importancia de ellas es que nuestros hijos estudien. Y pues hay papás que a veces batallan para, para... para enseñarles a sus hijos por querer trabajar y sacar adelante, sus hijos” (E1.09.21)	10
Organización familiar durante el cierre de escuelas	Reorganización de las actividades económicas familiares RDLAEF	Se define cuando se refiera a cambios en las actividades económicas a causa de la emergencia sanitaria.	Codificar segmentos en los que se mencione reestructuraciones en las actividades económicas de las familias en la dinámica a causa de la emergencia sanitaria. Aplica la descripción en la distribución de tiempo.	“Si, tengo un año con un mes, es que yo lo abrí con el propósito de estar con mis hijas, este... Ensenándoles pues, porque yo andaba trabajando en el campo y pues ahora, con lo de la pandemia y tienen que estudiar por línea, pues por eso abrí mi negocio, para estar con ellas” (E1.09.21) "Mi esposo trabaja en el campo, pero... como este...pues como ya.... Es como dicen por ahí toda persona que quiere cumplir el sueño americano, mi esposo se fue a los Estados Unidos apenas tiene cuatro meses" (E2.10.21) “ahorita porque está trabajando” (E4.11.21).	5

		Reorganización de la elaboración de tareas en casa RDLEDTEC	Se define cuando se refiera a los cambios y desarrollo de rutinas para la elaboración de las tareas en casa.	Codificar segmentos que describan las rutinas de trabajo en casa para la realización de tareas. Aplica desde la realización de tareas hasta la adaptación de espacios dentro del hogar y distribución de tiempo.	“La pongo a una que haga... que copie pues veces mandan mucho que copiar y pongo a una que copie, les doy dos horas para que copien todo y después a otra... para que igual copie todo y ya después al último la otra y pues, también a veces me la paso ahí todo el día con ellas estudiando pues, enseñándoles, resolviendo sus dudas” (E1.09.21). “cuando está en la casa, y ellos levanta, y agarran su libro, y lo pintan o lo escriben, y eso están haciendo (E3.10.21).	12
Participación social: De acuerdo con, INEE (2018) Elemento que contribuye a mejorar los servicios educativos, fortalece la autonomía de gestión de las escuelas y promueve la vida democrática del país (p,1).	Participación social presencial	Colaboración en la escuela CELE	Consiste en la diversidad de oportunidades en que familias, escuelas y comunidades trabajen de forma conjunta (Epstein, 2002, 2013)	Codificar siempre que describan experiencias, actividades, labores dentro de la escuela realizadas por la comunidad escolar. Se puede considerar la delegación de tareas y responsabilidades, así como la descripción de la dinámica colaborativa de la comunidad.	“Apoyaban más los papás por si faltaba papel sanitario, por si faltaba este... Así para la limpieza de la escuela. Jornada de limpieza, hacíamos cuando preparábamos comida para los niños como así días festivos, hacíamos comida y, también para mmm... entre otras cosas”. (E1.09.21). “Cuando se gradúa un niño del kínder o de la primaria siempre se hace comida. Antes cuando todavía no había la pandemia como el día del niño, este...Las mamás nos poníamos de acuerdo o los de la mesa directiva con los maestros, las maestras tomaban su decisión y ya decían “no que 25 pesos o 35 pesos o 45 pesos” era la cooperación para hacerle su comida a los niños” (E2.10.21).	10

		<p>Solicitud de donaciones SDD</p>	<p>Refiere solicitudes a diferentes instancias para que les alleguen fondos, recursos o insumos para las escuelas</p>	<p>Codificar segmentos que aludan a los procesos mediante los cuales los padres o maestros piden insumos o materiales.</p>	<p>“Hay papás que a veces batallan para, para... para enseñarles a sus hijos por querer trabajar y sacar adelante, sus hijos. Era fácil nomas es ir a firmar y hablarle a... pues a la secretaria de allá, que tenía ese apoyo. Y ya pues, nos decían que si éramos indígenas y les decíamos que sí y ya nos lo daban” (E1.09.21).</p> <p>“La maestra de prescolar, pues ella si últimamente nos ha estado ayudando. Ha estado pidiendo apoyo, así de despensa. Y pues ahorita, hemos estado metiendo papeles sobre las becas, yo pienso que, pues si nos han estado apoyando mucho” (E2.10.21).</p>	<p>6</p>
		<p>Donaciones de instancias gubernamentales DDIG</p>	<p>Refiere a acciones por parte de instancias variadas en las que son beneficiadas las escuelas o sus agentes.</p>	<p>Codificar siempre que sean descritas gestiones y apoyos otorgados por parte del gobierno estatal y federal. En esta se pueden incluir entrega de recurso monetario, de infraestructura, incluso desarrollo de cursos de formación para familias y docentes.</p>	<p>“Pues apoyan a los niños que vienen sin papeles, les dan estudio y... pues, lo registran” (E1.09.21)</p> <p>“Pues las donaciones de despensa, ahora sí que las becas” (E4.11.21)</p>	<p>9</p>
		<p>Roles R</p>	<p>Consiste en la delegación de actividades y funciones en la que determinados miembros de la comunidad escolar tienen cierto grado de responsabilidad (Epstein, 2002,2013).</p>	<p>Codificar segmentos en los que se describan los cargos de los miembros de la comunidad escolar, así como la descripción de experiencias individuales o conjuntas con relación a su cargo dentro de la escuela.</p> <p>No aplica cuando se describan actividades en casa.</p>	<p>“Este pues, yo fui este...fui presidenta, fui este...secretaria, vocal en la escuela desde que entraron mis hijas” (E.1.09.21)</p> <p>“Al primer año ya era yo presidenta, me eligieron presidenta del kínder” (E2.10.21)</p>	<p>12</p>

		<p>Obstáculos para la participación OPLP</p>	<p>Refiere aspectos que imponen una limitante para una participación plena.</p>	<p>Codificar segmentos que aludan a cuestiones de tipo personal que frenan la participación en la escuela (falta de dinero, falta de conocimiento del español, poca comunicación, entre otros motivos).</p> <p>Aplica descripción de experiencias personales o de otros padres de la comunidad escolar.</p>	<p>“Hacían reunión y pues como le digo... las personas que hablan más el español son las que participaban y las que no, pues... casi no entendían mucho de lo que decían y no, no participaban” (E1.09.21).</p> <p>“No porque no sepas español, pero aquí vas a aprender, de aquí estas aprendiendo” (E2.10.21)</p>	<p>6</p>
		<p>Trabajo de la mesa directiva MD</p>	<p>Refiere al tipo de organización interna conformado por padres, madres y docentes dentro de la escuela para el desarrollo del trabajo colaborativo escolar. Consiste en el desarrollo de actividades de gestión escolar, recolección y entrega de documentación ante autoridades educativas.</p>	<p>Codificar siempre que se mencionen experiencias, descripción de tareas y actividades individuales o colectivas dentro de la mesa directiva.</p> <p>No aplica cuando se mencionen actividades fuera de la mesa directiva.</p>	<p>“Había vocal, tesorera... éramos seis, ocho en... en una mesa directiva y nos poníamos de acuerdo las ocho. Y que pues, hacen reuniones y... pues todas participamos” (E1.09.21).</p> <p>“Las veces que he sido presidenta he aprendido mucho, o sea, he aprendido que hay muchas leyes como yo de por si yo si he ido yo si fui a la escuela, pero de allí se me quedó grabado muchas cosas, que tienes derechos que tienes ... que hay cosas que muchos papás no saben” (E2.10.21)</p>	<p>12</p>
		<p>Comunicación interna entre docentes CIED</p>	<p>Se define como la forma en que las maestras trabajan en la escuela de común acuerdo.</p>	<p>Codificar segmentos que aludan al trabajo coordinado de las docentes de la escuela.</p> <p>Aplica estrategias trabajo y comunicación entre docentes.</p>	<p>“No hay directo. Pero si, tienen comunicación entre ellas, así se ponen de acuerdo de que hacer o si van a hacer una reunión se ponen de acuerdo las tres” (E1.09.21).</p> <p>“son tres maestras y la maestra del kínder, siempre unían ellas, se ponían a platicar que todo lo hacían junto, sea el día del niño, sea el día de la madre, cualquier evento que ellas hacían tenían que ser siempre juntos” (E2.10.21).</p>	<p>2</p>

		<p>Impulso a la participación</p> <p>IALP</p>	<p>Refiere la forma en que los docentes impulsan la PS en la escuela</p>	<p>Codificar segmentos en los que se mencione el impulso de la PS de los maestros a los padres de familia.</p> <p>Aplica la descripción de actividades para propiciar la participación de los padres, así como estrategias y palabras motivacionales.</p>	<p>Si, nos motivaban. Hacían, nos decían: “participa, es bueno que tus hijos te vean y para que tus hijos también participen y así ... bueno, a mí me gustaba apoyar mucho, me gustaba participar en todo (E1.09.21)</p> <p>“échenle ganas no, no queden atrás, así nos decía la maestra” (E3.10.21).</p>	9
		<p>Cambios en la participación social</p> <p>CELPS</p>	<p>Refiere a los cambios generados en las dinámicas de participación social dentro de la escuela a raíz de la contingencia sanitaria.</p>	<p>Codificar siempre que las madres describan experiencias en la escuela a partir de la emergencia sanitaria.</p>	<p>“Ya no hay convivios, ya no hay nada” (E1.09.21)</p> <p>“cada año cada año lo hacíamos, pero hasta que llegó la pandemia no hemos hecho nada de eso, yo dije “no pues estos años ha estado tranquilo”, porque ya no hacemos tanto ya no hay nada de eventos” (E2.10.21)</p>	5
	El cierre de las escuelas	<p>Protocolos sanitarios</p> <p>PS</p>	<p>Refiere la nueva normalidad que se aplica en la prevención y control de la COVID-19 (Lineamientos Técnicos de Seguridad Sanitaria en el Entorno laboral, 2020).</p>	<p>Codificar segmentos en los que se mencionen la realización de reuniones dentro de la escuela.</p> <p>Aplica cuando sean mencionados los periodos de reuniones, organización y objetivos de dichas juntas posterior al cierre de escuelas</p>	<p>“Estar cada dos metros de cada mamá, separados” (E.1.09.21).</p> <p>“Nos había comunicado la maestra que ahora sí íbamos a participar, ahora si la mayoría... Eso de la higiene, estar en el portón y bueno se daría más participación” (E4.11.21)</p>	6
		<p>Escasa comunicación entre padres</p> <p>ECEP</p>	<p>Se refiere a la pérdida de comunicación entre padres y entre maestros y padres a raíz del cierre de las escuelas.</p>	<p>Codificar segmentos que aludan a lo que ya no se realiza debido a la contingencia sanitaria.</p> <p>Aplica la pérdida de comunicación, la suspensión de actividades dentro de la escuela.</p>	<p>“la última vez, así como cuando vamos a la escuela bueno algunas mamás que platican” (E2.10.21)</p> <p>“Ahora me quede en la casa y ya no, junto con ellas ya no platíco con los que... Con los que, conozco” (E3.10.21)</p>	4

		Conformación de comités CDC	Refiere la actividad desarrollada a través de la PS como la conformación de grupos o comités de apoyo a la escuela	Codificar segmentos que señalen cuestiones relativas a la PS durante el cierre de escuelas	<p>“Nos mandaron llamar para elegir un nombre y... y también este a... elegir este, los comités por si acaso llegan a regresar a clase presencial” (E1.09.21).</p> <p>“La última vez que fuimos, solo fuimos a firmar y ya pues, las otras veces si hemos ido a juntas, pero puro comité” (E2.11.21).</p>	5
		Falta de información FDI	Refiere la poca o nula información que se ofreció a los padres durante el cierre de escuelas	Codificar cuando se aluda a las experiencias que tuvieron al inicio de la contingencia producto de la incertidumbre sobre los procesos de aprendizaje	“Habían salido de vacaciones de semana santa, cuando dijeron que ya no iban a volver por la pandemia que ya está aquí (COVID) y pues, sus directores de ellos les dijeron que ya no y solamente empezaron a mandar este... hojitas así para que los niños hicieran” (E1.09.21).	6
		Reuniones después del cierre de escuelas RDDCE	Consiste en las reuniones realizadas entre docentes y familias dentro de la escuela en el periodo de contingencia sanitaria.	Codificar cuando se aluda a las visitas a la escuela o con maestros cuando estaban cerradas las escuelas	<p>“Si hacen una reunión, pero tenemos que ir así por turno” (E1.09.21).</p> <p>“sí bajó mucho porque como yo este ya lo lo vengo comentando hay papás que ya dejaron a sus niños que vayan a la escuela, creo que la última reunión que hubo fuimos como veintiséis veintiocho papás” (E2.10.21)</p>	9
		Intermediarios de la lengua IDL	Refiere a los intermediarios dentro de la comunidad escolar que brindaban apoyo con madres monolingües, fungiendo como traductores y facilitadores de comunicación entre docentes y familias.	<p>Codificar segmentos que mencionen a facilitadores o traductores dentro de la comunidad escolar que facilitaran la comunicación entre docentes y familias.</p> <p>Aplica cuando se refiera a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Madres bilingües traduciendo a familias monolingües. • Docentes bilingües (dominio del mixteco) <p>Dichos intermediarios pueden realizar esta labor de manera informal.</p>	<p>“Si...Y los papás que saben hablar el mixteco y el español somos los que explicábamos” (E.1.09.21).</p> <p>“Si muchas mamás son las que hablan más el mixteco, hay algunas mamás que para que puedan entender ellas poquito siempre manda al hermano mayor” (E2.10.21)</p> <p>“Como yo no sabía muy bien hablar español, por eso no, me platico mucho con ella” (E3.10.21)</p> <p>“las maestras si entienden, si hablan mixteco” (E4.11.21)</p>	8

		<p>Monolingüismo: Barreras en la comunicación</p> <p>BEC</p>	<p>Consiste en los obstáculos de comunicación presentadas entre familias monolingües y docentes en la comunidad escolar.</p>	<p>Codificar segmentos que describan problemas de comunicación entre docentes y familias.</p> <p>Aplica cuando se describan dificultades de comunicación de padres y madres monolingües, así como los efectos generados debido a esta necesidad.</p>	<p>“pues van las mamás, pero como digo hay mamás que ni entienden no más van y se presentan, hay mamás que no entienden el español por completo, hay mamás que, si entienden, pero no saben escribir, y ese es el miedo de muchas mamás” (E2.10.21)</p> <p>“hay personas de que no hablan la misma lengua” (E4.11.21)</p>	6
		<p>Estrategias para el acceso a internet</p> <p>EPEAAI</p>	<p>Consiste en el proceso para ingresar a internet dentro de la comunidad de Santa Juquila</p>	<p>Codificar segmentos que incluyan la descripción de la comunidad escolar para el acceso a internet, esto incluye la descripción de dificultades</p> <p>Aplica cuando se describa la colaboración entre la comunidad escolar. para el ingreso a internet antes y después de la contingencia sanitaria.</p>	<p>“cómo nosotros aam es como que nos juntamos como un grupito, y entre nosotros cada mes nos dividimos osea.. 100 yo y 100 otra persona y así” (E2.10.21)</p>	
<p>Comunicación:</p> <p>Crear comunicación con las familias acerca de los programas escolares. Dar información sobre el progreso estudiantil de los niños.</p> <p>Comunicación: de</p>	<p>Comunicación escuela-padres antes de la contingencia</p>	<p>Citatorios</p> <p>C</p>	<p>Refiere a los canales de comunicación que usaban los maestros antes de la pandemia</p>	<p>Codificar segmentos que refieran como comunicaban las maestras cuestiones de sus hijos antes de la pandemia</p>	<p>“Nos lo decían por medio de citatorios que les daban a los niños. que les daban a los niños” (E1.09.21).</p> <p>“hay veces que le daban recadito a los niños y así” (E2.10.21)</p>	4
		<p>Murales</p> <p>M</p>	<p>Refiere el tipo de comunicación que existía en la escuela antes de la pandemia y que informaba a las madres de las actividades.</p>	<p>Codificar segmentos que refieran la forma en que informaban las maestras sobre las actividades escolares antes de la pandemia.</p>	<p>“Antes pues ponían periódico de cada mural de cada...Cada, este. Fecha conmemorativa o cada invitación. Antes si..(E1.09.21)</p>	1

escuela a hogar, de hogar a escuela.		Pláticas informales	Refiere a la comunicación verbal que existía entre docentes y madres.	Codificar segmentos que describan las pláticas informales entre docentes y madres en el periodo presencial de clases. No aplica pláticas en reuniones.	“Como diario iba a dejar a mis hijas, iba por ellas y diario hablaba con ellas (Docentes)” (E1.09.21)	5
	Comunicación escuela-padres en el cierre de escuelas	Redes sociales dentro de la educación remota de emergencia RSDERE	Refiere al uso de las redes sociales por parte de docentes y madres de familia para el envío y recepción de tareas escolares durante la emergencia sanitaria.	Codificar segmentos que mencionen el uso de las redes sociales para el envío y recepción de tareas. Aplica cuando se describan dificultades y retos que atravesaron las madres para el uso de dichas herramientas en el periodo de emergencia.	“Si mandando trabajos por WhatsApp” (E1.10.21). “A los papás que, si sabemos leer y escribir pues sí, yo así si tengo una duda de la reunión o así cualquier cosita les mando por medio de WhatsApp” (E2.10.21) “nomas por el whats up” (E3.10.21) “Si, puro WhatsApp ahorita” (E4.11.21)	8
		Videollamadas V	Refiere el uso de recursos tecnológicos por parte de los agentes educativos.	Codificar segmentos que mencionen las solicitudes de las docentes en relación con recursos tecnológicos. Aplica cuando se describa el uso de videollamadas para la realización de evaluaciones o aclaración de dudas.	“Si. Nada más hacen videollamada cuando se trata de hacer examen, nada más” (E1.09.21) “si el niño no entendió una materia okey lo vuelve a repasar con el niño hace la videollamada y quedan las cosas en claro” (E2.10.21)	2
		Llamadas telefónicas LT	Refiere al uso de la comunicación por vía telefónica entre docentes y madres.	Codificar segmentos que mencionen el uso de llamadas telefónicas para facilitar la comunicación entre docentes y madres. Aplica cuando se describan experiencias propias o de otras madres.	“Hay algunos papás que marcan a la maestra, pues yo creo que a los papás que no saben leer y escribir yo creo que si les marcan” (E2.10.21) “Por llamada. Yo pienso que si porque pues. Yo digo que si es importante” (E4.10.21).	3

<p>Perspectivas de las madres:</p> <p>Reflexiones y percepciones de las madres de familia en respuesta de las consecuencias del cierre de escuelas.</p>	<p>Efectos del cierre de las escuelas en hijos</p>	<p>Trabajo infantil</p> <p>TI</p>	<p>La escasez de recursos dentro de las familias implica ser un elemento probable de deserción, con la consecuencia de que el estudiante se integre al campo laboral a edad temprana (Hernández, et al., 2017).</p>	<p>Codificar cuando se mencionen motivos y efectos del trabajo infantil de niños que fueron alumnos de la escuela.</p>	<p>“Si, en el campo, hay unos que si están trabajando” (E1.09.21).</p> <p>“Muchos papás pues, ya.... Pues sacaron a sus hijos de la escuela, hay unos que ya no estudian, pues andan trabajando o andan ahí, están ahí en su casa. Por el internet, pues. Por línea que estudian ahora” (E1.09.21).</p>	<p>2</p>
		<p>Abandono escolar</p> <p>AE</p>	<p>Refiere al abandono o deserción por una decisión remitida de múltiples factores, ya sea de tipo interno o externo (económico, personal o factores familiares).</p> <p>(Hernández, et al., 2017).</p>	<p>Codificar segmentos que aludan a la salida de los niños de la escuela como producto del cierre de estas</p>	<p>“Hay muchos niños que le dieron de baja ahorita por no estudiar. Como a los meses, al mes, a los dos meses, desde que empezó la pandemia. Había, mmm... un grupo de treinta, cuarenta niños. Y ahora pues ya son diez, quince, ni a veinte llegan” (E1.09.21)</p> <p>“Si porque como pues muchos papás ya dejaron que sus hijos ya no vayan a la escuela si, si se nota porque ya, ya no es lo mismo pues, que, somos muy poquitos papás y creo que ya también somos muy poquitos alumnos. Los de quinto y sexto siempre son muy poquitos, siempre han sido muy poquitos la verdad ahorita ni sé cuántos son” (E2.10.21).</p>	<p>12</p>
		<p>Poco desarrollo de la socialización</p> <p>PDDL</p>	<p>Refiere a la poca interacción de la comunidad escolar, de manera particular a la poca socialización de los niños y niñas debido a la emergencia sanitaria.</p>	<p>Codificar segmentos que describan experiencias de los niños y niñas y la poca socialización y convivencia desarrollada en el tiempo de contingencia sanitaria.</p>	<p>“Los niños se empezaron a desanimar y ya no saben qué hacer en casas” (E1.09.21).</p>	<p>5</p>

	Dificultades en el proceso de aprendizaje DEEPDA	Refiere a las complicaciones y dificultades de madres e hijos durante el proceso de aprendizaje, remite a la elaboración de tareas y actividades escolares durante el periodo de emergencia.	Codificar segmentos que describan dificultades presentadas tanto en madres como en hijos en la elaboración de tareas y actividades escolares. Aplica desde la descripción de rutinas y experiencias, sentimientos, frustraciones y dudas presentadas durante el proceso.	“Pues a veces... ellas se desaniman, ya no quieren estudiar por las cosas que ellas no entienden y yo no sé explicarles y tienen mucho desanimo en ellas. A veces... dicen “ya no quiero estudiar, ya no puedo, no puedo hacerlo... tú no me puedes explicar bien”. Y pues a veces, pues uno este... pues se desespera y más conmigo porque tengo tres hijas y son tres diferentes este... que están este grado y para mi si es muy pesado... en explicarle como” (E1.09.21)	11
	Poco conocimiento de los niños PCDLN	Refiere al poco conocimiento a nivel académico y personal por parte de las docentes hacia los alumnos durante el periodo de emergencia.	Codificar segmentos que describan experiencias sobre el poco conocimiento de las docentes hacia los niños, ya sea desde su proceso de aprendizaje, situaciones personales y familiares.	“conocían a los niños pues, pues ahora trabajan con niños que no conocen” (E1.09.21) “los que van más atrasados los que son rezagados son los que están yendo a la escuela ahorita, pero los que hay que decir... los que van más o menos no los están llamando (E2.10.21)	3
	Pérdida de confianza PDC	Consiste en el tipo de relación actual entre madres y maestras	Codificar segmentos que describan los cambios experimentados entre las maestras y los padres de familia	“Como que me da miedo preguntarle mi duda jaja. No sé cómo vayan a reaccionar que ya no, pues ya tiene mucho tiempo que ya no.... ya no platicamos, ya no estamos en confianza” (E1.09.21) “Algunas veces pues, pero no mucho” (E3.10.21)	7
Aprende en casa	Limitaciones L	Consiste en las limitaciones para la colaboración del aprendizaje en casa por parte de las madres presentadas en el periodo de emergencia.	Codificar segmentos que especifiquen las complicaciones y limitaciones de las madres de familia para colaborar en las tareas de los hijos. Aplica cuando describan desconocimiento de contenidos escolares, falta de escolaridad, economía.	“Yo si estudié, pero no estudié todo lo que ellas están estudiando ahorita. Yo no estudié eso y bueno también se me olvidaron unas cosas porque ya tiene muchos años” (E1.09.21) “yo me quedé pensando...Aunque ellos cuenten con un celular, pero si ellos no saben leer.... ino saben escribir! y ino saben ni español! ¡¿Cómo le van a hacer?!” (E2.10.21)	11

		Poco apoyo docente PAD	Refiere al apoyo otorgado por las docentes en la etapa de aprendizaje en casa en el periodo de la emergencia sanitaria.	Codificar segmentos que aludan al tipo de apoyo que han brindado las maestras en el periodo de cierre de las escuelas. Aplica cuando se describan experiencias en beneficio de la realización de tareas, o el poco apoyo proporcionado por las docentes.	“Si, algunas si te explican más cómo hacerlo y hay otras que no... que nomás te dice ya está el ejemplo y pues, como queriendo decir quebrate la cabeza” (E1.09.21) “Si cuando ellas pueden y tienen el tiempo si me ayudan, y cuando no pues solamente soy yo” (E2.10.21) “sí, la, el profe sí, sí los apoya” (E3.10.21)	26
		Colaboración entre madres CEM	Se refiere a las acciones que impulsaron las madres de familia en apoyo a sus hijos	Codificar segmentos que aludan a las acciones entre madres de familia de la comunidad escolar. Aplica desde cooperaciones económicas, así como resolución de dudas, apoyo y comunicación.	“Si como que nos juntamos como un grupito (de mamás), y entre nosotros cada mes nos dividimos (el pago de internet) o sea.. 100 yo y 100 otra persona y así” (E.2.10.21).	3
		Estrategias E	Se refiere a las estrategias que impulsaron las madres de familia para apoyar el aprendizaje de sus hijos	Codificar segmentos que mencionen el diseño de estrategias y actividades desarrolladas por las madres en apoyo al aprendizaje de sus hijos Aplica también cuando sean descritas estrategias durante el periodo de contingencia sanitaria.	“Si, de hecho, bueno cuando mi niño iba al kínder, de hecho, ella fue (apuntando a la niña) pa´ que los niños vayan practicando, yo fui la que se ingenió para emplear más el número para pues si para tenerlos ahí, más con el niño pues porque con el que estoy ya está con el proceso de que tiene que leer, sumar y todo eso” (E2.10.21) “yo iba a pedir tareas, y sobre para hablar con ellas tenía que esperar que día iban a llegar ellas y preguntar para cuando iban a venir. Y yo supongo, que así hacen las mamás que no tienen como comunicarse” (E4.11.21)	5

		<p>Desesperación y frustración</p> <p>DYF</p>	<p>Se refiere a las expresiones y sentimientos por los que las madres y padres atravesaron durante el proceso del aprendizaje en casa.</p>	<p>Codificar cuando sean expresadas experiencias y sentimientos de frustración y desesperación vividos por las madres de familia.</p> <p>Aplica con experiencias propias o de otras madres.</p>	<p>“Si, es... la verdad me desespero a veces... o a veces tengo que hacer esto y no puedo, no me da tiempo o a veces este... es este... pues ya no, ya hasta fue de decirle a mis hijas “ya... ya dejen el estudio ya. Pónganse hacer otra cosa” o mandarlas al trabajo” (E1.09.21)</p> <p>“todo esto de estudiar en casa, yo me estresaba mucho ¡mucho!, demasiado más con la niña porque ella era la que iba en 4to y el niño nada más en el kínder, y si me estresé mucho hay veces pues...de no poder ayudarla y no comprendía yo, pues si hay veces le gritaba mucho a mi niña” (E2.10.21)</p>	5
	<p>Dificultades de los padres</p>	<p>Apoyo diferenciado por parte de los maestros</p> <p>ADPPDLM</p>	<p>Se refiere a las solicitudes de apoyo por parte de las madres hacia las docentes durante el proceso de aprendizaje en casa.</p>	<p>Codificar segmentos que describan solicitudes y peticiones de las madres hacia las docentes.</p> <p>Aplica cuando se solicite apoyo personal, motivación, asesoramiento académico hacia hijos y padres y madres.</p>	<p>“Que nos dieran más motivación... Más, más apoyo. Bueno a mí, como mamá me gustaría de que una vez a la semana vinieran apoyar con mis hijas a explicarles o también hacerles videollamada para explicarles, por seguridad ellas” (E1.09.21)</p> <p>“¡Ay, pues regresar a clases, ahora sí! Yo pienso que para todos ¿no? Es lo que se espera. Y ahora si con alegría se podría decir, porque así descansamos más y aprenden más los niños... para nosotros es menos y para los maestros, es más. Pero pues sí, lo que esperamos ahorita, pues si es el regreso a clase más que nada” (E4.11.21)</p>	6
		<p>Demandas de los profesores</p> <p>DDLDP</p>	<p>Remite a las exigencias y peticiones de las docentes para el envío de tareas.</p>	<p>Codificar segmentos que describan experiencias sobre las demandas y peticiones solicitadas para el envío de tareas.</p>	<p>“volvieron a decir que empezaban a estudiar los niños por línea, tuvieras o no internet pues, tenías que estudiar” (E1.09.21)</p> <p>“En todo este desde que entraron a clases hasta ahorita, nada más mi niña ha hecho dos trabajos en guía, ¿para qué? si lo compré y no lo vas a usar, y es puro cuaderno, ella está usando puro cuaderno,</p>	13

					a veces le dejan escribir, a veces son seis trabajos” (E2.10.21)	
		Escaso acceso a las TICS EAALT	Remite a las dificultades de las familias para acceder a las TICS durante el periodo de contingencia sanitaria.	Codificar segmentos que aluda a las carencias de los integrantes de la comunidad para acceder a medios tecnológicos	<p>“Pues no, hay unos que no tienen internet, no tienen celular, ni cómo comunicarse, ni como sus hijos estudiar” (E.1.10.21).</p> <p>“sí me estreso mucho, hay veces que el internet me falla mucho, hay veces como ahorita mi problema es que me está fallando demasiado el teléfono” (E2.10.21)</p> <p>“No, pues... Bueno, en mi experiencia hubo un tiempo que no tenía igual así WhatsApp, y yo iba a pedir tareas, y sobre para hablar con ellas” (E4.11.21)</p>	6