



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Yurén, Ma. Teresa; Cruz, Miriam de la
LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: CONDICIÓN DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR EN LA
FORMACIÓN VALORAL DE NIÑOS(AS) MIGRANTES
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 2, 2009,
pp. 130-150
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55111725008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ISSN: 1696-4713



LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: CONDICIÓN DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN VALORAL DE NIÑOS(AS) MIGRANTES

Ma. Teresa Yurén y Miriam de la Cruz

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art7.pdf>

Este trabajo forma parte de una investigación aplicada que lleva por título "Familias aprendiendo: una estrategia para la mejora de los aprendizajes de niños y niñas migrantes, enfatizando las dimensiones del aprender a aprender, aprender de y con los otros, aprender a convivir y aprender a ser"¹. Lo que aquí se reporta es el estado de la cuestión que se orientó por la pregunta ¿cuál es el papel que juega la familia en contextos de vulnerabilidad social² en la eficacia de la formación valoral escolar? Las respuestas a esta pregunta se tradujeron en proposiciones que orientaron el diseño de la estrategia a seguir. Aquí se presenta la manera en la que se arribó a dichas proposiciones.

El artículo está compuesto de ocho apartados: en el primero, se ubica el problema en el marco del enfoque de la mejora de la eficacia escolar. En el segundo, se presentan algunos antecedentes del trabajo. En el tercero, se exponen los referentes teóricos a la luz de los cuales se examinó la información y la metodología empleada. En otros cuatro apartados, se exponen los aspectos centrales de las investigaciones y experiencias revisadas, y, en el último, se presentan las conclusiones a las que se arribó.

1. FAMILIA Y EFICACIA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN VALORAL

Al finalizar el siglo XX, la idea de procurar el desarrollo integral de los sujetos adquirió un nuevo impulso gracias al informe de la UNESCO publicado bajo el título *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). Una de las razones en las que se apoya ese propósito se resume en el siguiente párrafo:

Este informe se redacta en un momento en que la humanidad duda entre acompañar una evolución que no se puede controlar, o resignarse, ante tanta infelicidad causada por la guerra, la criminalidad y el subdesarrollo. Ofrezcámose otro camino [...] revalorar los aspectos éticos y culturales de la educación (p. 14).

Este nuevo camino quedó trazado en la propuesta de que la educación se estructure en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a convivir y aprender a ser. Se reconoce en ese documento que la enseñanza escolar se ha orientado hacia el aprender a conocer y el aprender a hacer y que las otras dos formas de aprendizaje han dependido de circunstancias aleatorias o se les ha considerado como una prolongación de las primeras. Por ello, se insiste en la atención equilibrada a las cuatro dimensiones de manera que "la educación sea para el ser humano en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivo y práctico" (Delors, 1996:91-92).

La revaloración ética y cultural de la educación a la que se refiere el Informe se revela en el énfasis que se pone en el aprender a ser, en la necesidad de promover el pensamiento autónomo y crítico y en la insistencia en que el saber convivir se funde en el descubrimiento del otro, que pasa por el conocimiento de uno mismo. Tal concepción resulta congruente con la idea de que la educación no se circumscribe a una edad, una finalidad determinada o a un tipo de conocimiento, sino que utiliza todos los medios para

¹ Agradecemos al fondo sectorial SEP-Conacyt el financiamiento para esta investigación (Ref. Convocatoria de Investigación Aplicada SEB-2006, Proyecto:50649).

² Los grupos vulnerables son aquellos que "por circunstancias de pobreza, origen étnico, estado de salud, edad, género o discapacidad, se encuentran en una situación de mayor indefensión para hacer frente a los problemas que plantea la vida y no cuentan con los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas [...] las personas, grupos y comunidades en esta situación tienen derechos únicamente a nivel formal, ya que en los hechos no se dan las condiciones necesarias para su ejercicio" (Gobierno de la República, 2008).

combinar con flexibilidad los cuatro aprendizajes fundamentales. La educación a lo largo de la vida, según el Informe (Delors, 1996), supera con mucho la necesidad de adaptarse al mundo del trabajo y facilita que cada uno tenga la capacidad de dirigir su destino y ejercer una ciudadanía activa; significa una oportunidad para los que no han podido seguir una escolaridad completa o han abandonado el sistema educativo en situación de fracaso; deja al descubierto que el individuo aprende en la institución escolar, pero también en el ámbito del trabajo y en el espacio social de la comunidad, y que el deseo de aprender durante toda la vida se basa en la voluntad de convivir y fundar la cohesión del grupo en un conjunto de proyectos comunes.

La dimensión ética en la convivencia global también es destacada en otro documento de la UNESCO: el Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo publicado bajo el título *Nuestra diversidad creativa* (Pérez de C., 1996), para responder, a la interrogante “¿qué políticas promueven un desarrollo humano sostenible que estimule el florecimiento de culturas diferentes?” (p. 23).

Si se acepta lo anterior y se admite, con Murillo (2004), que una escuela es eficaz si “consigue el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable, teniendo en cuenta la situación socioeconómica de las familias y su rendimiento previo” (p. 320), entonces no cabe sino concluir que la escuela tendría que conseguir que los alumnos no sólo lograran aprendizajes teóricos y técnicos, sino también aquellos que le permitieran aprender a lo largo de la vida, y ser y convivir en el mundo de hoy, pero no de cualquier manera, sino superando la eticidad defectiva a la que alude el Informe Delors para poner en primer término el desarrollo humano y favorecer el desarrollo sostenible y la diversidad cultural.

Las investigaciones sobre eficacia escolar han revelado algunos factores de la escuela y el aula relacionados con el desarrollo integral de los alumnos. Murillo (2004) destaca los siguientes: a) el clima de la escuela (entendido como las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa); b) la cultura escolar (valores y metas compartidos en el centro escolar), y c) el liderazgo y la participación. Tales factores si bien parecen ser condicionantes del desarrollo de los alumnos en todos los aspectos, resultan relevantes a la hora de considerar la formación valoral, como se pone de relieve en diversas investigaciones realizadas en los últimos años (Barba, 2007; Quezada, 2007; Velázquez, 2007; Fierro y Carbajal, 2006; Velázquez y Candela, 2006; Yurén, 2005). Aunque entre dichos factores no aparece de manera directa la familia, puede suponerse que cuando se habla de clima escolar se incluye la relación entre la familia y la escuela, aún cuando sea de manera secundaria o marginal; también puede interpretarse que en la cultura escolar se juegan no sólo los valores de docentes y directivos, sino también los valores que los estudiantes internalizaron en la familia y que constituyen disposiciones personales para interactuar en el marco de la escuela.

La intención del artículo de Murillo (2004) es la de contribuir a elaborar un modelo comprensivo del enfoque de mejora de la eficacia escolar (que combina los esfuerzos de las investigaciones sobre eficacia escolar con las experiencias que resultan de las estrategias de mejora escolar), para lo cual realiza la síntesis de un trabajo amplio en el que participaron diversos equipos de investigadores. Al realizar esa tarea, identificó diversos factores de mejora de la eficacia escolar, aportados por diversas teorías y los reunió en tres grupos: factores del contexto, del centro escolar, y de la relación aula/profesor. Entre los del primer tipo, la familia aparece como apoyo externo junto con otros apoyos como los consejeros y las redes. Después, a partir de estudios de casos en siete países europeos, Murillo se da a la tarea de identificar cuáles factores favorecen y cuáles dificultan el desarrollo de programas exitosos de mejora de la eficacia. Entre los factores más significativos de mejora de la eficacia aparece, en primer término, la

cultura escolar entendida como conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en una organización y que operan en ella ya sea de forma inconsciente o semiconsciente. En segundo lugar, aparece el papel de la dirección o de un líder; en tercero, está la organización escolar que juega un papel más favorable en la medida en que se funda en una planificación consensuada, flexible y detallada del proceso de cambio. Desde luego, señala como factores los procesos de enseñanza y aprendizaje, y agrega el estímulo o presión externa (como pueden ser los procesos de certificación de las escuelas). Alude también a los agentes externos, y al desarrollo profesional del profesorado y su estabilidad laboral. Finalmente, señala la implicación de los alumnos y sus experiencias previas, así como la implicación de los padres. En relación con este último factor dice lo siguiente:

Muchas de las experiencias estudiadas han buscado intencionalmente dicha participación en el desarrollo de los programas; sin embargo, rara vez se ha conseguido. En general, se ha pretendido más bien el compromiso de las familias con el aprendizaje de sus hijos y, en los programas en los que se ha conseguido mejora en el rendimiento de los alumnos, este compromiso ha sido significativo. Pero, en cualquier caso, no parece que éste haya sido un elemento fundamental para el éxito de los programas (Murillo, 2004:401).

Si se admite que las diferencias contextuales producen resultados diferenciales en la eficacia escolar, entonces puede afirmarse que el compromiso de los padres puede operar de manera más significativa en otros contextos. Al respecto resulta útil el estudio del caso brasileño realizado por Gaviria y colaboradores (2004) que mostró que los recursos sí cuentan en la eficacia escolar y que en el diferencial existente en el aprovechamiento de los recursos escolares influyen las diferencias contextuales. De ahí que estos autores insistan en la conveniencia de estudiar factores que pueden variar de un contexto a otro, tales como los incentivos y valoraciones sociales del rendimiento educativo y las expectativas post-escolares que dependen en buena medida de condiciones socioeconómicas y culturales.

El objetivo de la parte de la investigación que aquí se reporta consistió en elaborar un estado de la cuestión para determinar el papel que juega la familia en la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas en las dimensiones del saber ser y el saber convivir. Esa parte del estado de la cuestión consistió en el examen analítico-sintético de investigaciones y experiencias en torno a la relación familia /escuela y a las expectativas y representaciones de los padres de familia.

2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La formación valoral en la escuela se lleva a cabo de dos maneras: de manera formal por la vía de programas específicos y de manera informal³ por la vía de la socialización vehiculada en el conjunto de interacciones que llevan a cabo los miembros de la comunidad. Por lo que se refiere a los programas formales, cabe señalar que los actuales se desarrollan tanto en primaria como en secundaria bajo el título de *Formación cívica y ética*.

Desde su surgimiento en el siglo XIX, la formación valoral se trabajó en la escuela a la manera de educación cívica, de modo que lo que se ponía en el foco de la atención era la dimensión del derecho y la

³ La educación formal es aquella en la que una institución certifica o acredita lo aprendido. En la informal, no hay certificación de los aprendizajes pues estos se adquieren al margen de las instituciones educativas.

calidad de ciudadano. En los sucesivos programas en esta materia se promovió el conocimiento de las leyes y derechos, con la idea de que esto ayudaría a que cada alumno se identificara con la nación mexicana y se preocupara por tener la unidad nacional. En 1999, las escuelas secundarias estrenaron una nueva manera de trabajar la formación valoral, ahora bajo la forma de tres cursos de *Formación cívica y ética*, que sustituyeron a dos cursos de *Cívismo* y uno de *Orientación*. La introducción del término "formación" significó un cambio porque daba la idea de que no se trataba de un contenido por estudiar, sino de un conjunto de estrategias para configurar un modo de ser y de convivir. El programa, en su conjunto, se orientaba a favorecer la formación del ciudadano moral, pero también del sujeto que cuida de sí, de su sexualidad, de su salud y equilibrio; sujetos que tienen estima de sí y que gracias a ella le otorgan una cierta calidad a sus prácticas en el orden político, social y cultural, pero también en el mundo de lo íntimo, de lo privado. La idea eje que orientó esos programas era la del ciudadano activo con autoestima y competencias comunicativas, capaz de analizar, criticar y elaborar su escala personal de valores, así como sus principios morales, ejerciendo el juicio moral.

La primera generación formada con esos programas egresó en 2002. Una investigación en torno a los resultados de su aplicación (Yurén, 2005) mostró: la falta de preparación de los profesores tanto para aplicar un programa que abarcaba un espectro disciplinario amplio, como para promover saberes prácticos; la importancia que para los jóvenes tenía el conocimiento y cuidado de sí, y su escaso interés en aprender de manera mecánica las leyes, o participar en rituales a los que no veían sentido. También apareció como un factor desfavorable la tendencia de los profesores a adoctrinar, a asumir una figura pastoral, o a tratar los contenidos como si fueran meramente teóricos. Aunque era un acierto el procurar el desarrollo del juicio moral y las competencias comunicativas requeridas para reivindicar y ejercer los derechos, así como para participar activa y críticamente en la construcción de la democracia, esto no se logró del todo por dificultades de corte pedagógico, pero también por otro tipo de factores que influyeron: el tipo de gestión, los recursos en apoyo a las actividades que demandaba el programa, las condiciones físicas de las escuelas y su infraestructura, y, de manera muy especial las condiciones familiares de los alumnos: tipo de familia (nuclear, extensa, uniparental, etc.), los ingresos familiares, la escolaridad de los padres y las relaciones familiares. Esta investigación reveló que en la percepción de los profesores, los jóvenes de familias cuyos padres son profesionistas y tienen un mejor nivel socioeconómico reciben mejor educación porque los padres "están pendientes"; "exigen más a la escuela"; "se ocupan de sus hijos". También se encontró que esta percepción repercute en la relación escuela-familia. Cuando el profesor juzga que el entorno familiar es muy adverso "opta por un estilo inculcador o un estilo pastoral que contrarreste la influencia familiar, desconfiando de la capacidad del joven para formarse" (Yurén, 2005:148). Las representaciones de los maestros con respecto a los padres y de estos con respecto a la escuela, y las formas de relación que se dieron condicionaron la formación valoral, tanto la informal como la formal.

En 2003, se inició la aplicación del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para el nivel de primaria. Se trató de superar las fallas pedagógicas observadas en la aplicación de los programas de educación secundaria, y se instrumentó un programa que se orientaba a forjar las siguientes competencias: a) conocimiento y cuidado de sí mismo; b) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; c) respeto y valoración de la diversidad; d) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; e) manejo y resolución de conflictos; f) participación social y política; e) apego a la legalidad y sentido de justicia; y g) comprensión y aprecio por la democracia. Como puede observarse, en este programa no aparece el desarrollo del juicio moral.

Al mismo tiempo, se empezó a trabajar lo que sería la Reforma para la Educación Secundaria (RES), la cual se puso en marcha a partir de 2006. En los programas de la RES, el desarrollo del juicio moral dejó de ser el eje y en su lugar apareció la obediencia a la ley y el aprecio por los valores establecidos; el cuidado de sí quedó reducido a aprender a cuidar la propia salud y a desarrollar una forma de autorregulación que no es más que la autocontención que se requiere para obedecer normas.

Pese a los cambios, ninguno de los programas parece haber logrado tender los puentes entre lo privado y lo público; entre los valores que se interiorizan en la familia y la normativa jurídica, y, entre éstos, el cuidado de sí y el desarrollo del juicio moral. Es en este aspecto en el que la familia, y la relación familia-escuela podrían jugar un papel relevante, si se dieran ciertas condiciones. ¿Cuáles serían éstas? Dado que ya se ha investigado al respecto, lo que conviene para dar respuesta a esta pregunta es aprovechar las investigaciones realizadas y las experiencias documentadas o sistematizadas, a partir de las cuales se pueden inferir las condiciones en las que la familia opera como factor de mejora en la eficacia escolar de la formación valoral.

3. PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE LA FORMACIÓN VALORAL Y METODOLOGÍA

La expresión “formación valoral” está emparentada con otros términos como “formación sociomoral” y “formación moral”. A veces se toman como equivalentes porque se refieren a un mismo fenómeno: la manera en la que el sujeto enfrenta las situaciones problemáticas en el mundo social. Este último término remite a una distinción que hace Habermas (1989) a partir de la idea del mundo de la vida, entendido como “el suelo de lo inmediatamente familiar y lo que damos por sentado sin hacernos cuestión de ello” (p. 88).

El mundo de la vida es el ámbito del sentido común, del saber de fondo que es presente de forma implícita y prreflexiva a los sujetos y del cual se tiene certeza directa. Cuando los sujetos adoptan una actitud reflexiva frente a los patrones de interpretación cultural que provienen de ese saber de fondo, algún fragmento del mundo de la vida se vuelve problemático y se percibe como una situación que demanda acciones e interacciones (y por ende actos de habla), las cuales, al ser realizadas, tienen siempre una pretensión de validez y un referente determinado. En la tabla 1 se resume lo anterior.

TABLA 1. SITUACIONES PROBLEMÁTICAS, REFERENTES, PRETENSIONES DE VALIDEZ Y TIPOS DE ACCIÓN

Las situaciones problemáticas sobre:	Tienen como referente:	Para resolverlas se realizan:	Con pretensión de validez:	Que constituyen una acción de tipo:
Hechos y cosas	Mundo objetivo	Acciones sobre las cosas	Eficacia	Funcional o instrumental (busca el éxito)
		Actos de habla constatativos	Verdad	Comunicativa (busca el entendimiento)
Relaciones interpersonales	Mundo social	Actos de habla regulativos	Justicia	
Vivencias personales	Mundo subjetivo	Actos de habla expresivos	Autenticidad	

Tabla elaborada por T. Yurén a partir de lo expuesto en Habermas, 1989.

En relación con las distinciones de la tabla 1, cabe hacer la siguiente precisión: las situaciones problemáticas involucran siempre hechos, relaciones interpersonales y vivencias; la distinción que hace Habermas tiene sólo una función analítica que está al servicio de la intención de resolver los conflictos a los que puede conducir la confusión entre pretensiones de validez. Una segunda precisión se refiere al

hecho de que los criterios de validez son valores básicos. Por ello, en sentido estricto, la formación valoral abarcaría todas las esferas de acción e interacción en relación con los tres ámbitos de situaciones problemáticas. Sin embargo, por el uso del término, la formación valoral se ha restringido a las situaciones que enfrentan los sujetos en el mundo social y que buscan resolver con interacciones vehiculadas por actos de habla con pretensiones de justicia.

Por otra parte, conviene aclarar que por formación se entenderá aquí el movimiento por el cual un sujeto, mediante acciones e interacciones, contribuye a producir o reproducir la sociedad (normas e instituciones) y la cultura (ciencia, técnica y otros saberes) al mismo tiempo que se produce a sí mismo como sujeto (Yurén, 1995). Se facilita la formatividad si las interacciones se dan en un ambiente intersubjetivo, en el que entre alter y ego existe un reconocimiento mutuo como sujetos. Sólo así se supera el atolladero del amo y el esclavo al que aludía Hegel (1966) al hablar de la formación. Para que esto se de, se requiere que los sujetos no sean tratados como cosas, instrumentos, o medios para los fines de otros (que sería una acción instrumental), sino que, como reza el imperativo categórico kantiano, se vea al otro y a uno mismo siempre como fin y no como medio (Kant, 1977).

En la formación valoral, se produce a sí mismo el sujeto moral. Por eso, una relación en la que se instrumentaliza a otro no constituye el clima adecuado para esa producción. Esta se facilita, en cambio, si al ambiente de intersubjetividad se le añade una relación en la que ego acoge a alter y le brinda auténtica estima (Ricoeur, 1996). Actitudes opuestas a ésta son aquellas en las que ego trata a alter como un sujeto disminuido o como alguien a quien se ignora o se rechaza por su escaso valor. En el primer caso, se confisca su alteridad y en el segundo se le conjura (Yurén y Saenger, 2005)⁴; en ambos, alter pierde su calidad de sujeto a los ojos de ego. Si además sucede que alter asume su condición de sujeto disminuido o de instrumento, entonces no demanda el reconocimiento como sujeto y no se resiste a la pérdida de sus derechos. No es raro ver que quienes padecen un trato así tiendan también a instrumentalizar a otros cuando tienen la oportunidad. En suma, la formación valoral requiere de la intersubjetividad, tanto como de la acogida y la estima solidaria.

Una persona se produce a sí misma como sujeto moral cuando contribuye a la reproducción o a la transformación de la eticidad existente. La eticidad es el conjunto de ideas de la vida buena que cada comunidad va construyendo a lo largo del tiempo, y conforme a las cuales va estableciendo las normas que regulan sus interacciones. A la eticidad de la comunidad, le sigue la eticidad del derecho, la cual surge cuando las normas adquieren la forma de regulaciones jurídicas que dan lugar a las instituciones. En este nivel, los sujetos adquieren el estatuto de ciudadanos y, en conjunto, constituyen la sociedad civil.

La internalización de las ideas de la vida buena y los códigos de conducta de la comunidad se lleva a cabo inicialmente en el seno de la familia, mediante procesos de socialización. Es en la familia donde los niños y niñas van apropiándose de los valores, de aquello que la comunidad considera preferible porque se corresponde con el horizonte de eticidad de la comunidad. Esta apropiación se completa mediante procesos de socialización secundaria en la escuela y en el marco de otras instituciones.

La eticidad de la comunidad y la eticidad del derecho se les imponen a los sujetos; son algo dado de lo cual se apropián. Si no cumplen con las normas establecidas o se alejan del horizonte de valores

⁴Se dice que se confisca la alteridad, porque se le quita al otro el derecho de actuar como sujeto mayor de edad, autónomo y responsable. En cambio, la alteridad se conjura cuando se ve en el otro la encarnación del mal o, al menos, de algo dañino cuya cercanía no conviene.

apreciados por la comunidad son objeto de sanción social o jurídica. Las valores y las normas de las que las personas se apropián van constituyendo lo que Puig (1996) llama identidad moral sustantiva.

Cuando surge alguna situación en la que algunos valores entran en conflicto, la persona no puede adherirse a un valor, sin más, sino que se ve en la necesidad de reflexionar y determinar cuáles valores acepta como válidos e, idealmente, en virtud de cuáles criterios se da esa aceptación que le permite tomar decisiones. En otras palabras, se pone en cuestión la eticidad prevaleciente y en ese proceso se reflexiona, se pondera, se aplican pautas de valor, y si hay condiciones adecuadas, el sujeto construye principios morales. Al realizar estos procedimientos se va constituyendo lo que Puig (1996) denomina identidad procedimental de la personalidad moral. Cuando el sujeto llega a guiar su conducta moral por principios morales construidos autónomamente, entonces deja de adherirse a los valores por simple habituación o imposición y lo hace por perseverancia moral (Ricoeur, 1996). En suma, es a partir del momento en el que un sujeto se enfrenta a una situación problemática en el ámbito de la eticidad cuando se inicia el proceso de configuración de sí mismo como sujeto moral. El sujeto moral no es, entonces, algo dado y estable: se va formando permanentemente y su formación se facilita cuando es acompañado, acogido y reconocido como sujeto.

Tanto en el proceso de internalización de la eticidad existente como en el de producción de sí como sujeto moral, se van conformando un conjunto de disposiciones cognitivas, actitudinales y conativas que configuran un sistema a partir del cual la persona interactúa en el mundo social, con pretensiones de justicia, contribuyendo a reproducir o a transformar ese mundo social. Ese sistema disposicional constituye el saber convivir que necesariamente está imbricado con el saber ser, pues no es posible actuar en el mundo social si no se constituye una identidad, es decir, un conjunto de identificaciones con valores y normas, una manera de sentirse obligado a actuar y una imagen del tipo de sujeto moral que se aspira a ser, además de procedimientos de juicio, de conocimiento de sí mismo y de autorregulación de los propios actos.

El saber convivir y el saber ser son saberes prácticos. A diferencia de los saberes formalizados (teóricos y procedimentales) que son transmisibles y se adquieren básicamente por medio del estudio, los saberes prácticos no son transmisibles y requieren de la experiencia y el ejercicio para ser adquiridos (Yurén, 2005). También el saber técnico es un saber práctico pero, mientras que la pretensión de validez de éste es la eficacia, la pretensión de validez del saber convivir es la justicia y la del saber ser es la autenticidad. En la formación valoral, el papel central del educador consiste en facilitar la experiencia formativa y acompañar al sujeto en su proceso de: a) examen y crítica de la eticidad existente; b) ponderación, juicio y toma de decisión respecto de valores en conflicto; c) construcción de pautas de valor y principios morales; d) comprensión de las situaciones específicas en las que se realizan los valores; e) previsión y evaluación de las posibles consecuencias de la acción; f) conocimiento y estima de sí mismo; g) comprensión y estima de los otros; h) autorregulación y desarrollo de la capacidad práctica como sujeto moral.

Resulta claro que, a diferencia de lo que sucede con la enseñanza de las matemáticas o de la geografía, en la que la escuela lleva la batuta, en el proceso de formación valoral la familia juega un papel tanto o más relevante que la escuela. Asimismo, si bien respecto de saberes teóricos y técnicos no hay conflicto entre familia y escuela, no sucede lo mismo con respecto a la formación valoral. En este ámbito, familia y escuela pueden entrar en contradicción tanto por lo que se refiere a las estrategias desplegadas, como por lo que se refiere a la eticidad que se cultiva. A ello se agrega que, mientras el niño o niña suele reconocer al maestro como sujeto poseedor de un saber teórico, no necesariamente lo reconoce como

poseedor de un saber práctico y como depositario de la eticidad que internalizó en el hogar; en cambio, los padres son, a los ojos de los hijos e hijas, los depositarios de la eticidad de la que abrevan para tomar decisiones, o, también de la eticidad que rechazan, en un momento dado, aunque sea parcialmente. La familia juega entonces un papel relevante en la formación valoral de los niños y niñas y los agentes escolares saben esto. Por ello, la relación entre unos y otros pasa a un primer plano cuando se trata de la eficacia escolar en la formación valoral.

Para examinar las investigaciones y experiencias a la luz de estos elementos teóricos, se consideró que la metodología más adecuada es la que se suele seguir al elaborar un estado del conocimiento y que a *grosso modo* incluye las siguientes etapas: a) identificación de los trabajos pertinentes para ser revisados; b) elaboración de fichas analíticas; c) elaboración de cuadros de contraste para determinar convergencias, diferencias, lagunas e insuficiencias, y d) trabajo de síntesis que permite arribar a conclusiones. En este caso, dichas conclusiones se refieren al papel que juega la familia en la mejora de la eficacia escolar en el ámbito de la educación valoral.

4. LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA Y SUS EFECTOS

El papel de la familia en la mejora de la eficacia escolar se pone de relieve en diversas investigaciones realizadas en México, como se desprende del estado del conocimiento elaborado por Vera (2003) quien examina once investigaciones sobre la relación entre desempeño académico y entorno familiar e identifica los siguientes ejes: a) la influencia familiar en el desempeño, rendimiento y deserción escolar; b) la ayuda proporcionada por las madres en la solución de tareas, y c) los contenidos educativos fomentados y desalentados por las madres. Los resultados de estas investigaciones se sintetizan en lo siguiente: a) la escolaridad de la madre es una variable significativa en los estilos de persistencia infantil; b) el ejemplo académico que dan los padres a sus hijos influyen en el esfuerzo y deserción escolar; c) en las familias disfuncionales se reportan más hijos con problemas escolares y de conducta; d) la relación de las interacciones de los padres, en relación con el rendimiento escolar de los hijos es muy baja; e) las madres proporcionan ayuda en las tareas escolares y tienden a adecuarse a las interacciones de sus hijos, y f) las madres fomentan la educación de sus hijos previendo las futuras situaciones que enfrentarán en función de su género: para los niños, la educación superior es como una necesidad de su rol de futuros proveedores, y para las niñas la educación es como una posibilidad ante lo incierto de su futura vida conyugal.

Las tareas escolares constituyen el tema central en varias investigaciones. En el estado del conocimiento elaborado por Ruiz (2003), la autora comenta dos trabajos que muestran que: a) la relación escuela y familia tiene implicaciones en el ámbito familiar, particularmente en las relaciones de los padres con los hijos, y b) el apoyo que brindan los padres a los hijos en la elaboración de las tareas juega un papel primordial en dicha relación. También reporta otro trabajo en el que se llega a la conclusión de que la tarea escolar sirve de vínculo entre la escuela y familia y que en la manera de concretar ese vínculo se refleja la desigualdad social, pues los padres profesionistas se encuentran en mejores condiciones para apoyar a los hijos en las tareas, que quienes no lo son.

Ruiz da cuenta de otros dos trabajos que se refieren al tema de la participación de los padres en la escuela. En el primero, destaca que los directores de escuela se quejan de manera permanente del desinterés y la oposición de los padres; en el segundo, que trata sobre el vínculo escuela-comunidad a través de la participación de los padres de familia de una escuela primaria, se muestra que la estructura

escolar y la trayectoria social de la escuela generan mecanismos de bloqueo en el involucramiento de los padres, y esto se relaciona tanto con el poco o nulo reconocimiento que tienen éstos como educadores y con el descrédito de los conocimientos obtenidos en la familia, como con la falta de comunicación en aspectos académicos entre padres y maestros, y la falta de proyectos viables en el ámbito nacional que hagan posible la relación entre ellos.

Por otra parte, Ezpeleta y Weiss (1996), en la evaluación de un programa para abatir el rezago educativo que se desarrolló durante el periodo 1991-1992 muestran que los padres de familia se preocupaban por que sus hijos tuvieran una alfabetización, pero las características del servicio escolar que recibieron —sobre todo el trato de los maestros hacia ellos— “quebraron” su confianza en la escuela. En el mismo tenor, el trabajo de Blasco (2003) muestra cómo en el discurso de los maestros, se establece una relación de causa-efecto entre las condiciones de las familias y el mal comportamiento de los alumnos.

Sobre la participación de los padres de familia en la escuela, Del Castillo (2007) describe a una comunidad que vive del maíz y que es muy participativa en asuntos políticos y culturales, pero que en la escuela participa muy poco. La autora interpreta que los padres generan resistencia con respecto a la escuela por el verticalismo de ésta y el carácter prescriptivo del discurso escolar; la resistencia adopta las formas de silencio estratégico y de pseudoparticipación pues los padres se sirven de la escuela para adaptarla a sus necesidades poniendo por delante su interés de resguardar sus valores y costumbres.

Una investigación de Hernández (2001) aborda la calidad educativa de diez escuelas primarias ubicadas en tres contextos diferentes del estado de Oaxaca. Analiza los resultados de las escuelas con base en indicadores de reprobación, deserción y eficiencia terminal. Por lo que toca a los padres de familia, el investigador encontró que: a) a mayor escolaridad de los padres, particularmente en el contexto indígena, los resultados de los alumnos pueden ser mejores; b) las expectativas escolares de los padres son más elevadas en los contextos con menor marginación social y educativa; c) los padres de familia se acercan poco a la escuela, porque no encuentran espacios en los que puedan participar, y cuando se presenta alguno, la posibilidad de participar es restrictiva y hasta excluyente, pues se limita a reuniones y cooperaciones cuyo motivo son necesidades administrativas y materiales. Asimismo, este investigador constata que el mayor financiamiento real hacia la escuela, por parte de los padres de familia y de la comunidad, se intensifica en los contextos con características sociales y educativas más adversas.

Las investigaciones que se han comentado arriba, muestran que, además de que a todos los padres de familia se les asigna la función de vigilar la tarea de sus hijos e hijas, aquellos que tienen un bajo nivel socioeconómico suelen ser colocados en una situación de subordinación en relación con la escuela: se desconfía de su capacidad como educadores, se les atribuye a ellos el bajo rendimiento o la indisciplina de los hijos(as) y se les demanda trabajo que les hace sentir instrumentalizados. Una madre jornalera lo expresa así: “Saqué a mi niña de la escuela porque, como tengo tantos niños, me toca ir a limpiar [la escuela] muchos días, y no puedo tanto” (ET05-08). La resistencia a la escuela puede adoptar distintas formas: se sirven de ella, pero no se comprometen con ella; su participación es forzada o simulada y, si la situación llega al extremo, propician el abandono escolar de los hijos.

En esas condiciones, la relación entre escuela y familia se mantiene en tensión y es dominada por una perspectiva instrumental que opera en sentido contrario a la formación valoral porque tiene efectos en la autoestima de los padres y en la eticidad que se socializa en la familia. Puede inferirse que, en contraposición, una relación que facilita una efectiva participación de los padres, sobre la base del reconocimiento a éstos y de una auténtica estima, constituye un terreno fértil para la adquisición de las disposiciones que conforman el saber convivir.

5. REPRESENTACIONES, VALORACIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS PADRES DE FAMILIA

Como se deriva de varias de las investigaciones comentadas, en las relaciones familia-escuela que influyen en la eficacia de la formación valoral se juegan las representaciones, valoraciones y expectativas de los padres de familia. Al respecto, cabe destacar la investigación realizada por Rivera y Milicia (2006) en Chile, la cual da cuenta de las representaciones que tienen los padres de familia y los profesores en torno a los roles que les toca jugar con respecto a la educación de los niños y niñas. Desde la perspectiva de los profesores, la tarea educativa de los padres comienza en el hogar, cuando se hacen cargo de transmitir valores y normas a sus hijos e hijas y se continúa cuando hacen lo necesario para que respondan en la escuela. En cambio, los padres consideran que mientras ellos trabajan para cubrir necesidades y mantener a sus hijos estudiando, los profesores deben asumir la tarea de educar. La investigación muestra que, en la práctica, la escuela se ha caracterizado por desconocer el papel protagónico de la familia en el desarrollo integral de los niños, relegándola a un rol exclusivo de hábitos de higiene, normas y pautas de buen comportamiento que a juicio de los actores escolares favorecen y complementan la tarea de la escuela.

El análisis reportado por Rivera y Milicia (2006) mostró que tanto padres como profesores coinciden en que los encuentros son escasos y están supeditados a la demanda del profesor, teniendo como parámetro el rendimiento académico y la conducta de los niños. La comunicación que ambos grupos describen es unidireccional: el profesor entrega información y quejas que los padres reciben. Un mayor acercamiento por parte de los padres inquieta a los profesores y se aprecia como una intromisión en los aspectos pedagógicos, en los que, a su juicio, no les concierne participar. Los profesores perciben que los padres no asumen su responsabilidad en el bajo desempeño de sus hijos y en cambio suelen quejarse de indiferencia o mala disposición pedagógica frente a las dificultades de los hijos. Por su parte, las madres perciben que los profesores, además de acusarles de indiferencia y de delegar su responsabilidad en la escuela, les traspasan la problemática de los alumnos. Señalan que los profesores son despreocupados respecto a problemas incipientes, pero se quejan cuando éstos son graves. Atribuyen el bajo rendimiento académico de los niños a la incompetencia de los profesores, y creen que la superación de las dificultades de aprendizaje y conducta de los niños, depende del papel de un buen profesor.

Estas autoras (Rivera y Milicia, 2006) encuentran que, desde la escuela, se asume como familia ideal a la nuclear y se actúa en consecuencia. Otro hallazgo relevante radica en que los padres con altas aspiraciones creen que la educación escolar es factor de movilidad social, y esto se vincula con otro elemento: el factor de confianza que les permite proyectarse hacia el futuro. Son sobre todo las madres quienes proyectan el futuro de sus hijos con confianza y altas expectativas, que intentan fortalecer al esforzarse por mantener un nivel básico de participación en la escuela, que consiste en permanecer informados sobre el rendimiento y necesidades de los hijos.

En México, también se encuentran investigaciones sobre las representaciones de profesores y alumnos en torno a la escuela y los contenidos escolares, según reportan Mireles y Cuevas (2003) y Güemes y Piña (2003), pero parece haber pocos trabajos en torno a las repercusiones que tiene en la eficacia escolar lo que los padres piensan de la escuela. Uno de los trabajos en este sentido es el de Muro (2004), quien concluye que en los Estados de la República mexicana que tienen un alto grado de intensidad migratoria y un alto grado de deserción escolar, las familias tienen bajo aprecio por la educación formal.

Otra investigación que aborda el tema de las representaciones de los padres sobre la educación, aunque de manera secundaria, es la realizada por Guerra (1998). La investigadora se propuso escudriñar el sentido que tiene para los jóvenes estudiar el bachillerato, y poner de manifiesto el interjuego entre las condiciones estructurales en las que viven los alumnos y las representaciones que los sujetos estudiados se hacen de ellas. Muestra que las diferencias en las condiciones sociales, económicas y culturales y las trayectorias previas de los estudiantes van acompañadas de diferentes experiencias en el sistema escolar. La autora concluye que las bajas expectativas sobre la escuela están asociadas con familias que ofrecen ambientes poco escolarizados, una de cuyas manifestaciones es la falta de apoyo a los hijos para que estudien. Señala cómo, a pesar de esto, algunos jóvenes asumen una actitud desafiante contra la cultura antiescolar de la familia, que se traduce en un impulso hacia la consecución de metas educativas más altas, con las que esperan compensar sus limitaciones socioculturales.

Lo que se puede concluir a partir de estas investigaciones es que las expectativas, representaciones y valores de los padres, y especialmente de las madres, en relación con la educación escolar de los hijos(as) influye en el rendimiento y desempeño de los mismos(as). Esto es bastante conocido, sin embargo, no parece haber alguna solución por parte de la escuela que vaya más allá de exigir a los padres que cumplan con su tarea de apoyar a los hijos en los deberes escolares, reforzando así sus representaciones en el sentido de que la escuela no cambiará el futuro de los hijos. Por eso, buscan otras vías como la migración.

6. LA MIGRACIÓN: UN CONTEXTO ADVERSO A LA RELACIÓN ESCUELA/FAMILIA

Desde hace varias décadas un creciente número de mexicanos que se encuentran en condición de pobreza han migrado en búsqueda de trabajo. Se trata de un sector de la población que presenta un grave rezago escolar, el cual, a su vez los coloca en desventaja en relación con otros grupos. La condición de migrantes vuelve más vulnerables a los sujetos y más compleja la relación familia-escuela. Los hallazgos de los investigadores a este respecto reflejan miradas diversas.

Los investigadores González y Szecsy (2002) señalan que los estudiantes hispanos en Estados Unidos, que en su mayoría son de origen mexicano, tienen más dificultades para triunfar en la escuela preparatoria, comparados con sus compañeros blancos no-hispanos y asiáticos. Esto lo atribuyen a que no tienen el respaldo de sus padres para mantenerse en la escuela. En el mismo tenor, A. Cruz (2006) señala que en California, el sistema escolar posibilita y estimula la participación de los padres, tanto en cursos como en la toma de decisiones mediante juntas escolares y consejos, de modo que la escuela se ha convertido en escenario de socialización y adquisición de habilidades que contribuyen a la participación en la toma de decisiones. Añade que, sin embargo, son pocos los padres mexicanos que participan.

Desde otra perspectiva, Orozco (1996), experta en el tema migratorio, considera que en el bajo nivel educativo de los migrantes hispanos influyen ciertamente los factores socioeconómicos y legales que colocan a la población migrante en situación desventajosa en relación con la población estadounidense, pero lo determinante han sido las políticas educativas con claro trasfondo racista que significan la imposición de los valores de la clase media, anglosajona y protestante a los migrantes latinos, así como el hecho de que los maestros no cuentan con la preparación adecuada para trabajar con educandos que tienen otro idioma y cultura, ni con la actitud correcta para valorar su herencia cultural y motivarles en su proceso de aprendizaje.

En un trabajo de investigación titulado "Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes", Leal (2007) analiza el papel de mujeres que migraron junto con sus maridos a los Estados Unidos y, posteriormente, regresan a sus lugares de origen para apoyar la permanencia de sus hijos(as) en la escuela de los niveles primaria y secundaria. La finalidad del trabajo es profundizar en el significado atribuido a la escuela, las expectativas escolares por parte del jefe o jefa del hogar, así como sus implicaciones en la decisión de interrumpir los desplazamientos migratorios, sobre todo por parte de las mujeres, con el propósito de que sus hijos(as) concluyan algún ciclo del nivel básico. Leal constató que la participación de las mujeres en proyectos educativos y productivos les permitió reconocer y aceptar que si ellas hubieran tenido mayor acceso a los estudios de nivel secundaria, su futuro sería más promisorio. Por ello, dice la investigadora, en la educación de sus hijos proyectan de alguna manera, sus aspiraciones y, al mismo tiempo su frustración. También destaca la importancia de las estrategias familiares para mantener a los hijos en la escuela y la importancia, para ello, de ciertas estructuras comunitarias.

Franco (2007) buscó responder a la pregunta *¿Cómo están significando su formación los jóvenes en un contexto de alta migración laboral internacional?* Los datos analizados permiten a la autora afirmar que en los procesos de migración se tiende a reproducir las condiciones de marginación y exclusión de la comunidad de origen en la comunidad de destino: los jóvenes cargan consigo las carencias de un conjunto de competencias formales y simbólicas que dificultan la afirmación de ciudadanía. Los resultados de la investigación mostraron que los procesos de formación de los jóvenes son de dos tipos: uno, situado en la escuela y predominantemente teórico, precedió a la experiencia migratoria de los sujetos; el otro, se llevó a cabo en la vida migrante a través de la práctica en lugares como la casa, el campo o el trabajo. En relación con el segundo tipo, se contó con mediadores en los que, o bien predominaba el maltrato, o bien, una forma paciente y oportuna de explicar las labores que se les asignaban a los jóvenes. Los obstáculos que éstos enfrentaron en estos procesos fueron: una insuficiente escolarización y la falta de dominio del idioma inglés. En cambio, tuvieron como fortalezas la responsabilidad en el trabajo y su interés por aprender a hacer las cosas. También adquirieron relevancia para los jóvenes los aprendizajes para la vida cotidiana, en un mundo de normas diferentes a las propias. Los sujetos se familiarizaron con ellas para moverse adecuadamente en esos espacios y aprendieron a interactuar a pesar de que la diferencia étnica, la desigualdad social y las diferencias de género los situaron frecuentemente en el margen.

El trabajo agrícola, considerado como un conocimiento de transmisión familiar y legado cultural importante en su lugar de origen, fue resignificado por esos jóvenes de manera contradictoria: tienen apego a él y asumen su importancia, sin embargo, se reconocen pertenecientes a una generación escolarizada-migrante que está rompiendo con su condición campesina. Por otra parte, consideran que la escuela es necesaria para "llegar a ser alguien en la vida" pero, al truncar sus estudios, la escuela deja de ser el elemento que permite llegar a ser alguien en la vida y, en su lugar, se coloca a la experiencia migratoria, pues ésta brinda los recursos que dan al sujeto un mayor prestigio en el pueblo. Como consecuencia de esto, sólo una parte pequeña de los jóvenes construyen perspectivas de futuro a partir de la educación superior y la mayor parte tiende a convertirse en migrantes.

Franco concluye afirmando que algunas de las prácticas culturales desde la condición de migrantes, se ejercen transgrediendo la norma. Entre otras, señala: a) cruzar la frontera para permanecer en otro país; b) sustituir el modelo educativo escolar por los aprendizajes que se obtienen en el medio laboral en calidad de migrantes, y c) deshabilitar la escritura, es decir, dejar de usarla. Con ello, se observa un retorno a la oralidad del pueblo dentro y fuera del país, lo cual significa enfrentar también las normas escritas que rigen la vida. La autora afirma que

estos jóvenes aprenden a vivir con reglas que rigen socialmente, pero situados en el quiebre; rompen con universales totalizadores, como son los estados nacionales, el deber ser y la escritura.

Por lo que se refiere a la relación entre educación y migración interna en México, el número de investigaciones parece ser mucho menor. A continuación se resumen los resultados de una investigación que trata el tema, aunque de manera secundaria. Se trata del trabajo realizado por Vera (2007) bajo el título: *Condiciones psicosociales de los niños y sus familias migrantes en los campos agrícolas del noreste de México*. Con base en los datos obtenidos, el autor expone que las familias jornaleras agrícolas que migran desde el sur al norte del país, por lo general no utilizan los recursos conductuales de la planeación, sino que viven una vida al día sin excedentes. La falta de información, capacidad analítica y conceptual —dice— no les permite entender los procesos de gestión para defender y exigir sus derechos humanos y laborales. Esto permite a los mayordomos y administradores que se conviertan en dueños de su vida, incluso adoptando una figura patriarcal que ofrece a los jornaleros, seguridad y protección y un sentimiento de agradecimiento y sumisión.

Según Vera (2007), los jornaleros tienden a atribuir el fracaso al destino o a la voluntad de su dios, mientras que el éxito lo atribuyen a su esfuerzo. En ellos prevalecen formas emocionales para enfrentar los problemas, pero evitan el enfrentamiento con autoridades superiores. Tienen un autoconcepto que los caracteriza como hombres recios, agresivos, trabajadores, honestos y tenaces. Para ellos, los hijos representan un apoyo y una necesidad afectivo emocional. El proceso migratorio inicia como una necesidad o elección forzada por el hambre, no como una voluntad que reconozca los factores de riesgo. Pese a las promesas de éxito, la buena alimentación, las condiciones sanitarias, educativas y recreativas están ausentes o son de baja calidad, pues los empleadores no consideran que éstas sean necesarias para lograr un desempeño laboral eficiente.

A juicio de Vera (2007), los padres migrantes, basándose en su experiencia, que conlleva una fuerte carga de pesimismo, consideran que la escuela no es un medio de escalamiento social, aunque aprecian su contribución a la lectura y la escritura. Según ellos, la vida cotidiana es mucho más ilustrativa que los libros de texto y la escuela es sólo un espacio de entretenimiento de los niños para aprender a socializarse y a convivir con los otros. Por eso no estimulan la permanencia ni el éxito de las metas escolares. En la valoración de los escenarios, la escuela está después del trabajo, la familia, la salud, las tradiciones y la comunidad. La información y el conocimiento no son artículos de consumo importantes en los cuales se deba invertir tiempo y dinero.

Según ese autor, desde la mirada oficial la escuela para niños migrantes busca la identificación del niño con su comunidad y la posibilidad de una reflexión crítica sobre su pasado, su presente y su futuro, pero la itinerancia de los niños no permite esto y obliga a la planeación y ajuste permanente. Lejos de cumplirse ese objetivo, dice, el proceso de la migración conlleva la aculturación pues en la población que se conforma provisionalmente durante el tiempo de cosecha, hay pocos rasgos en común como etnias. Comparten sólo los estilos genéricos de respuesta útiles para establecer una relación verbal y un nivel de socialización de "comparsa", con patrones interpersonales superficiales que sólo permanecen en el intercambio verbal y no avanzan en un nivel de compromiso, apego e intimidad que permita comulgar con ciertos principios o reglas. Las familias migrantes no guardan, ni buscan lazos de solidaridad que permitan no sólo el desarrollo de sus tradiciones, sino el apoyo más elemental para resguardar la salud. En ese entorno, se olvidan las necesidades y expectativas del niño quien, ante las vicisitudes de los cambio de ruta, queda relegado al ostracismo afectivo y emocional, acallado y silenciado.

El artículo de Vera deja una buena cantidad de cuestiones abiertas que pueden ser abordadas en otras investigaciones. Entre otras, cabe preguntarse en qué condiciones podrían los padres de familia que se

encuentran en tal condición de vulnerabilidad contribuir a la mejora de la eficacia escolar. Las experiencias que se describen a continuación aportan algunas respuestas a esa pregunta.

7. EDUCACIÓN PARA PADRES O EDUCACIÓN DE LOS PADRES

Cuando se reconoce que las representaciones de los padres, sus expectativas y la relación escuela-familia constituyen factores de relevancia para la mejora de la eficacia escolar, se suelen desarrollar programas orientados a promover el compromiso de los padres de familia con la escuela o el desarrollo de la capacidad de los padres para ayudar en las tareas a sus hijos, o la adquisición de competencias para el cuidado de los hijos.

El programa Oportunidades, que se ha aplicado ampliamente en México, incluye un trabajo educativo para las madres de familia. Al respecto, García y Valencia (2003) describen que, a cambio de un apoyo económico, se exige a las madres de familia acudir a las pláticas sobre salud que se les brinden, asegurar que sus hijos vayan a la escuela todos los días, y someter a todos los miembros de la familia a revisión médica con regularidad. A esas obligaciones explícitas, se agregan otras como las de limpiar las clínicas y escuelas y participar en labores de mantenimiento de estas últimas. Los investigadores reportan que las madres, en general, aceptan realizar las faenas en las escuelas de sus hijos y se sienten comprometidas por el apoyo que reciben, pero señalan que el programa se basa más en la coerción que en el consenso y esto origina que las madres se sientan regañadas, presionadas y obligadas a ocuparse en actividades no remuneradas en perjuicio de las que podrían realizar para contribuir al sostenimiento de la familia.

En un estado del arte de la década 1992-2002 Ruiz (2003) reporta los siguientes programas: "Escuela para padres", "Proyecto de orientación a padres de familia", "Proyecto de educación para padres", "Programa de educación no formal" y "Proyecto nuevos espacios educativos". Según la autora, estos programas se desprenden de una de las acciones que aparecen como prioritarias en el Programa Nacional de Educación 2000-2006: la vinculación escuela-familia. Por eso es que en ellos participaron instituciones gubernamentales y no gubernamentales. La mayoría estaban orientados a educar a los padres para que éstos favorecieran un mejor desarrollo de sus hijos, y se le dio mayor importancia a la educación no escolarizada. En gran parte de ellos —continúa Ruiz— existe una capacitación en la que se ofrecen temas sobre desarrollo, nutrición y salud del niño, con la idea de que los padres contribuyan al desarrollo de las capacidades físicas, cognitivas y afectivas de sus hijos(as). En uno, es clara la finalidad de incrementar los conocimientos de los padres con la idea de que esos conocimientos les ayudarán a cuidar mejor de los hijos. Otro más tiene la particularidad de haber surgido de una demanda espontánea de madres campesinas preocupadas por la educación de sus hijos. Otro, tuvo la particularidad de desarrollarse en tres etapas: trabajo con padres, impulso a su desarrollo personal y participación en el proyecto educativo de sus hijos.

Ruiz aclara que varios de esos programas se desarrollaron vinculados estrechamente con algunas escuelas de nivel básico y, en varios casos, respondieron a demandas de los propios padres. En cambio, otros programas a cargo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) no se vinculan a las escuelas de nivel básico, aunque también desarrollan acciones para propiciar un mejor ambiente en los hogares que contribuya a prevenir adicciones, fortaleciendo en los padres habilidades para demostrar afectos, apoyo y comprensión.

Un programa que no se incluye en ese estado del arte es el Proyecto CACSC (Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento), orientado a la construcción de escenarios

educativos innovadores dentro de la escuela, mediante la participación de tres tipos de agentes sociales que conforman una comunidad de aprendizaje: la universidad (a través de académicos y estudiantes universitarios), la escuela primaria (incluyendo alumnos, maestros y directivos), y la comunidad local (incluyendo a padres de familia y otros miembros). Se persigue de manera central desarrollar habilidades socio-afectivas, cognoscitivas y psicolingüísticas en educandos de primaria, a través de su participación activa en comunidades de práctica y tutelaje, cuyos miembros realizan diversas actividades enmarcadas en un ambiente lúdico y funcional (Rojas-Drummond *et al.* 2007). Cabe destacar que este programa, que emula a otro que se desarrolla en Estados Unidos, no tiene como objetivo explícito capacitar a los padres, pero el trabajo de tutelaje por parte de los expertos, contribuye a su formación informal.

En Estados Unidos, también se han instrumentado otros programas en los que se involucra a los padres de familia. Uno de ellos es el *Programa de Educación Migrante* del Condado de la Merced, California. El objetivo es proveer servicios suplementarios de instrucción y apoyo durante el año escolar regular y trabajar durante el verano con los niños, pero también incluye programas de estudio en el hogar y atención a los problemas de salud que pueden interferir en el desempeño de los niños(as). Los padres participan en la planeación y evaluación del programa y forman comités consejeros de padres.

El programa titulado *Enlaces entre escuela y familia* (Stilwell y Ferguson, 2001) consiste en un conjunto de acciones desarrolladas en cuatro distritos escolares que han implementado una serie de estrategias creativas para involucrar a los padres migrantes, y aumentar el éxito académico de sus hijos. Su método comienza cuestionando las suposiciones existentes sobre el involucramiento de la familia, e instrumentando el trabajo en equipo con agencias comunitarias. La clave está en el compromiso común de hallar soluciones comprensivas a las necesidades de las familias migrantes. No se busca que los padres ayuden al éxito académico de sus hijos como una continuación de la escuela en el hogar, sino procurar un mayor acercamiento a la cultura, las condiciones, los valores y necesidades de las familias migrantes, desarrollando con ellas relaciones y compromisos a largo plazo. Se ofrece entrenamiento e información a los padres para que puedan hacer la transferencia de una escuela a la otra con un mínimo de interrupción y se brindan talleres de orientación vocacional, clases de inglés como segundo idioma, y un programa equivalente a secundaria. El punto de partida de este programa fue el rechazo de la "mentalidad de déficit" que sugiere que aquellos padres marginados, analfabetas y empobrecidos, carecen de recursos para involucrarse de manera efectiva en la educación de sus hijos. Para eso, se ayudó a los familiares a adquirir el capital social y educativo necesario para desenvolverse entre los múltiples sistemas.

En el Distrito escolar Bridgeport, Harvey (2005) reporta que, buscando ayudar a los padres hispanos a enfrentar la pobreza y a aprender el inglés como segunda lengua, se aplicó la estrategia de aprovechar el capital social, paterno y cultural. El programa incluyó temas como: el hogar y la alfabetización como base del éxito; su identidad sociocultural, sus perspectivas en la condición de vivir en dos mundos culturales. Se promovió el contar historias y hacer un diario, ver a la educación como la llave para un mejor futuro, conocer mejor la escuela, mejorar las relaciones familia-escuela, y hacer un plan de acción familiar. Todo ello requirió un fuerte trabajo de instructores comunitarios y profesores a cargo de la población migrante.

También en España, ha habido programas y prácticas exitosas con padres de familia. En un artículo, Pineda (2005) describe un modelo puesto en marcha que propicia una gran participación de las familias. El modelo está centrado en el rol de los padres como educadores y en sus necesidades de apoyo, especialmente durante los primeros años de vida de sus hijos. Otra experiencia es un modelo cooperativo de gestión educativa que tiene como ventaja, además de posibilitar y estimular un nivel muy alto de participación de las familias, el generar un nivel de implicación en la gestión del centro y un sentimiento

de corresponsabilidad por su buen funcionamiento, aunque en este modelo los padres se mantienen al margen de las funciones pedagógicas.

También en ese país, a partir de lo que se ha interpretado como el derrumbe de valores, Lafont (2001) señala que mientras que los padres han depositado en la escuela la esperanza de la reparación de esos valores, sin encontrar la respuesta esperada, la escuela ha culpado a la familia del abandono de la educación de los hijos. En busca de una solución a ese conflicto, se han generado espacios que favorecen la reflexión de los padres, a partir del examen de casos reales. Las temáticas que se trabajan son las relacionadas con el aprendizaje, pero también con problemas del niño en sus aspectos bio-psíquico-social, y situaciones familiares y del contexto que afectan o influyen en su comportamiento.

Confiado en la capacidad educadora de los padres, Flecha (2004) y su equipo han desarrollado un programa en el que se involucra a los padres de familia en escuelas españolas que tienen alto número de migrantes. El programa consiste, básicamente, en transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje en las que el papel que juegan los padres de familia se vuelve relevante.

Un proyecto de formación informal que se ha ido desarrollando a lo largo de más de treinta años en España aprovechando el espacio radiofónico es el Aula Abierta de Radio ECCA en donde se tratan temas destinados a estimular a los padres a continuar educándose y a hacer un trabajo sobre sí mismos, todo lo cual se traduce en un cambio de mentalidad que propicia su autonomía. El programa pretende que los padres de familia adquieran conocimiento experiencial aplicable y flexible, reflexionen sobre sus prácticas educativas, analicen las consecuencias de éstas, establezcan compromisos y determinen objetivos de cambio pertinentes a su realidad (Radio ECCA, 2004).

Ciertamente se podrían apuntar muchas otras experiencias, pero las que se han examinado son suficientes para afirmar que en los programas de educación dirigidos a los padres de familia existen dos grandes tendencias: a) la educación para padres, que se orienta a que estos adquieran información, y en algunos casos competencias, para ayudar, comprender e impulsar la educación y desarrollo de sus hijos, y b) la educación de padres que promueve su autoformación⁵ y la construcción de un clima familiar propicio para la educación de los miembros de la familia, y en particular para la formación valoral, lo cual demanda un ambiente de intersubjetividad.

Dicho de otra manera, mientras que algunos programas consideran a los sujetos sólo como padres de familia y, por ende, siempre en su calidad de ser para otro, existen programas que se abocan a la formación de los padres de familia en su calidad de sujeto, es decir, como ser para sí. Son los programas de este segundo tipo los que podrían contribuir a que los padres generen un clima familiar intersubjetivo que es la base de la formación valoral, mientras que los programas del primer tipo, suelen ir, en los hechos, a contracorriente de esta formación en virtud de que los padres no son reconocidos plenamente como sujetos.

⁵ Con base en diversos autores (Dumazedier, 1993; Albero, 2000; Pineau 1978), se entiende por autoformación al conjunto de prácticas mediante las cuales una persona se hace cargo de su propia formación, autonomizándose en grados variables de las instituciones educativas. La autoformación es la condición que hace posible la educación a lo largo de la vida.

8. ALGUNAS CONCLUSIONES

El estado de la cuestión que se expuso permite sostener que en contextos en los que las familias están en situación de vulnerabilidad social, la relación escuela / familia es un factor que influye de manera significativa en el diferencial de la eficacia escolar (Gaviria et al., 2004), por lo que se refiere a la formación valoral.

Las investigaciones y experiencias revisadas muestran que, cuando la relación escuela-familia refuerza la condición de vulnerabilidad porque se instrumentaliza a los padres, o no se reconoce su alteridad, entonces se vician el clima y la cultura escolares. Ello no puede dejar de repercutir de manera negativa en la formación integral y por ende en la formación valoral pues, como dice Murillo (2004), se trata de factores de eficacia escolar. Este aserto se desdobra en otros:

- a. el clima escolar se vicia porque se carga de lo que Habermas (1989) llama racionalidad instrumental, bajo la forma de acción funcional, la cual es contraria a la acción comunicativa que es condición necesaria de la formación valoral, y
- b. la cultura escolar se vicia porque la vulnerabilidad se llega a naturalizar (como si fuera herencia genética) y ello provoca la desvaloración de los integrantes de la familia, lo cual tiene como consecuencia las bajas expectativas de los padres de familia en relación con la educación escolar y el escaso compromiso con los aprendizajes de sus hijos y con su propio aprendizaje.

Por el contrario, cuando la relación familia-escuela es comunicativa, y/o cuando algún otro factor influye para que la vulnerabilidad no se naturalice en las representaciones de las familias, entonces se desarrolla resistencia a la confiscación o conjura de la alteridad –en el sentido que le dan Yurén y Saenger (2006)- y se refuerza el sentido de dignidad que se acompaña de la búsqueda del reconocimiento del otro y la configuración de una identidad para sí (Dubar, 2000). Esto se aprecia en los casos en que los padres de familia se incorporan a un proceso de aprendizaje que modifica sus expectativas en torno al rendimiento escolar de los hijos y sus representaciones acerca de la educación escolar.

Otra conclusión derivada del estado de la cuestión es la siguiente: si la escuela u otros agentes educativos propician que los padres o por lo menos las madres de familia –dada su influencia en el rendimiento escolar de los hijos- se incorporen a un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, como recomienda la UNESCO (Delors, 1996), ello contribuirá a elevar su autoestima, a resistirse al tratamiento de confisca de su alteridad, y, por ende, a demandar ser reconocidos(as) como sujeto en proceso de formación, sujeto moral y sujeto de derechos. Esta toma de posición repercutirá sensiblemente en el clima escolar (pues obligará a modificar las interacciones) y en la cultura escolar (pues se transformarían las expectativas en relación con el futuro de los hijos y sus representaciones en relación con la educación y la escuela); además, influirá también en el sentido de dignidad de los hijos.

En resumen, el estado de la cuestión que aquí se expuso pone de manifiesto que la relación escuela / familia y las representaciones y expectativas de los padres –especialmente de las madres- tienen implicaciones en el clima y en la cultura escolares y repercuten tanto en la formación valoral informal como en la formal. Las conclusiones a las que se arribó podrán servir de base para diseñar una estrategia que mejore la eficacia escolar de la formación valoral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel: du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. París: L'Harmattan.
- Barba, J. B. (2007). "La escuela por dentro. La convivencia en la secundaria y la educación en valores". En Chávez, G. Hirsch, A. y Maldonado, H. (Coords.) *Méjico. Investigación en Educación y Valores*. México: Gernika-Reduval, pp. 73-84.
- Blasco, M. (2003). "¿Los maestros deben ser como los segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.8 núm.19 págs. 789-820
- Cruz, A. (2006). Relaciones entre escuela y comunidad. ¿Una contribución a la formación ciudadana? El caso de una comunidad agrícola habitada por inmigrantes mexicanos en California rural. México: CIESAS.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses universitaires de France, Collection Le lien social.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México : UNESCO.
- Dumazedier J. (1993). "Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation: la sociologie de l'autoformation". En *Revue française de pédagogie*, No. 102, pp. 5-16
- Ezpeleta, J. & E. Weiss. (1996). "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio 1996, vol. 1, núm. 1, pp. 53-69.
- Fierro, M. C. & Carbajal, P. (2006). "Práctica docente y valores: una relación ineludible". En A. Hirsch (Coord.) *Educación, Valores y Desarrollo Moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado (T. 1)*.México: Gernika, pp.471-508.
- Flecha, R. (2004). "Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje". En *Ponencias del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía: La educación en contextos multiculturales. Diversidad e Identidad*. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- Franco, M. J. (2007). "Formación de jóvenes en contextos migratorios. Estudio de caso en Tepeojuma, Puebla". En *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Comie.
- Gaviria, J. Martínez-Arias, R. & Castro, M. (2004, Mayo 5). Un Estudio Multinivel Sobre los Factores de Eficacia Escolar en Países en Desarrollo: El Caso de los Recursos en Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (20). Recuperado el 20 de mayo de 2008 de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n20/>.
- Gobierno de la República (2008), *Los derechos humanos. Grupos vulnerables*, México. Recuperado el 30 de mayo de 2008 de: http://www.gob.mx/wb/egobierno/egob_derechos_humanos_para_grupos_vulnerables
- González, J. & Szecsy. (2002). *La condición de la educación de los hispanos en Arizona*. Estados Unidos: Arizona State University.
- Güemes & Piña. (2003). *L. Acciones, actores y prácticas educativas*. En Colección La investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE-SEP-CESU UNAM.Tomo 2, Parte III.
- Guerra, I. (1998). *Los jóvenes frente a la desigualdad de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y tecnológico*. México: DLE-Cinestav.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Trad. M. Jiménez. Buenos Aires: Taurus. 2 tomos.
- Harvey, K. (2005). *Bridgeport 're-inventa' su sistema educativo*. Recuperado el 15 de marzo de 2007 de: <http://www.migrantedsnews.org/men.cfm?yed=2004&edition=fall&lang=spanish&article=education>

- Hegel, G. W. F. (1966). Fenomenología del espíritu. Trad. W. Roces. México: Fondo de Cultura Económica, Textos clásicos, 466 pp.
- Hernández, R. (2001). *Las realidades educativas polares. Un estudio en tres regiones del estado de Oaxaca*. México: Fondo Editorial, IEEPO, (Colección Palabras Mínimas) Recuperado el 12 de noviembre de 2006 de <http://www.ieepo.gob.mx/2c4k.htm>
- Kant, M. (1977) Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Tr. M. García M. y F. Rivera. México Porrúa.
- Lafont, E. (2001). "La formación para padres: una demanda actual en las escuelas". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperada 10 de marzo de 2006 de <http://www.rieoei.org/experiencias3.htm>
- Leal, O. (2007). "Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes". En *Revista Intercontinental de psicología y educación*. Migración. La nueva convivencia. Vol. 9, no.1. México: Universidad intercontinental. Pags. 49-66
- Mireles, O. & Cuevas, Y. (2003). "Representaciones". En J. M. Piña, A. Furlán & L. Sañudo, (Coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas*. Colección: La Investigación educativa en México, 1992-2002. México: Comie.
- Murillo, J. (2004). "Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Abril-junio 2004, Vol. 9, Núm. 21 pp. 319-359.
- Muro, F. (2004). "La deserción escolar en Zacatecas y sus probables impactos en la deserción escolar en Estados Unidos de América". En *Memorias del Simposio Binacional de Investigadores en Educación*, <http://simposio.asu.edu>
- Orozco, G. (1996). *Desventajosa situación educativa de los mexicanos en EU*. Fundación Solidaridad Mexicano Americana A.C. 2003. Sección: Enlace entre los mexicanos en ambos lados de la frontera Recuperado el 25 de abril del 2006 de <http://www.fsma.org.mx/Publicaciones /Articulos/07101996.htm>
- Pérez de C. et al. (1996). Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. México: UNESCO.
- Pineau, G. (1978). Les possibles de l'autoformation. En *Education Permanente*. No. 44, Francia: octubre.
- Pineda, P. (2005). "Las escuelas de padres y la participación educativa: dos vectores que confluyen en la educación infantil". En *Revista Iberoamericana*, OEI. No. 36 vol. 1º <http://www.rieoei.org/experiencias103.htm>
- Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós, Colección Papeles de Pedagogía, No. 30.
- Quezada, M. de J. (2007). Formación de valores en las ceremonias cívicas escolares. En Chávez, G. Hirsch, A. y Maldonado, H. (Coords.) *Investigación en Educación y Valores*. Gernika-Reduval, pp. 380-387
- Radio ECCA. (2004). *Escuela de padres y madres*. España. Recuperado el 10 de noviembre de <http://www.radiecc.org/especiales/escueladepadres/intro.html>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Tr. A. Neira. México, Siglo XXI.
- Rivera, M. & Milicia, N. (2006). "Family-School Alliance: Perceptions, Beliefs, Expectatives and Aspirations of Parents and Teachers in Primary School". En PSYKHE, Vol.15, Nº 1, 119-135. Chile. Recuperado el 20 de diciembre de 2006 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-2282006000100010&script=sci_arttext
- Rojas-Drummond, Sylvia (2007). *Creando comunidades de aprendizaje en escuelas primarias en México*. Recuperado el 3 de enero de 2008, de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9sylviar.html>

Ruiz, M. M. (2003). "Educación de adultos y familia". En Bertely, M. (Coord) *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. Colección La investigación Educativa en México 1992-2002, Tomo 3, Parte II Educación de jóvenes y adultos.

Stilwell, A. & Ferguson, D. (2001). Hablemos de Estrategias para Involucrar a las Familias Migrantes. Proyecto de Enlaces Entre la Escuela y la Familia: Construyendo Una Mejor Relación Entre el Personal Escolar y Las Familias de sus Estudiantes. Recuperado el 15 de febrero del 2007 de: http://urbanschools.org/pdf/migrant_families_espanol.pdf?v_document_name=Spanish%20Migrant%20Families

Velázquez, M. G. & Candela, A. (2006). "Juicio moral de los alumnos en situaciones cotidianas de normatividad escolar". En A. Hirsch (Coord.) *Educación, Valores y Desarrollo Moral. Formación valoral y ciudadana* (tomo 2). México: Gernika. pp. 335-357.

Velázquez, M. G. (2007). "La construcción de significados valorativos por alumnos y maestros en el aula. La cooperativa escolar". En Chávez, G. Hirsch, A. y Maldonado, H. (Coords.) *Méjico. Investigación en Educación y Valores*. México: Gernika-Reduval, pp. 379-386.

Vera, J. A. & Montaño, A. (2003), "Sociocultura, aprendizaje y desarrollo". En P. Sánchez (Coord.) *Aprendizaje y desarrollo. La investigación educativa en México, 1992-2002*. México, Comie /SEP/ U.N.A.M. pp. 25-32.

Vera, J. A. (2007). "Condiciones psicosociales de los niños y sus familias migrantes en los campos agrícolas del noroeste de México". En Revista *intercontinental de psicología y educación*. Migración. La nueva convivencia. Vol. 9, enero-junio 2007 pp. 21-48.

Yurén, María Teresa (1995). *Eticidad, valores sociales y Educación*. México, UPN.

Yurén, María Teresa (2005). *La asignatura "Formación cívica y ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. México, Secretaría de Educación Pública, Programa de Fomento a la Investigación Educativa. Informes finales de investigación educativa (Convocatoria 2002), Volumen IX. Se puede consultar en: <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/materiales/resenas2002/pdfs/9TeresaYuren.pdf>

Yuren, T. y Saenger C. (2006) La Mirada del Otro en los Dispositivos de Formación de Lenguas Extranjeras. Isomorfismos de la Política Lingüística y la Mediación, en *Education Policies Archives Analytics* 14(25). <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n25>.