

La participación de la familia en la escuela secundaria: un estudio de caso

Tiburcio Moreno Olivos

Resumen

Este artículo analiza la relación familia-escuela en la secundaria mexicana, donde se destaca la escasa participación de la familia en el proyecto formativo de la escuela. Pese a que formalmente se tiene prevista la participación de los padres, en la realidad, ellos actúan sólo como espectadores o clientes de la escuela y no se involucran en los asuntos fundamentales en la formación de sus hijos. Los padres generalmente aceptan lo que los profesores deciden. Los resultados revelan que esta falta de involucramiento de la familia es uno de los factores que inciden de manera importante en el fracaso escolar que actualmente afecta a la escuela secundaria.

Introducción

En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1993a) firmado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) se estableció como uno de los principios centrales la participación social en el proyecto educativo de la

escuela, lo que suponía un cambio importante en la relación familia-escuela. El asunto cobró tal importancia en ese momento, que un año después del acuerdo se logró que el SNTE y los gobiernos estatales establecieran un convenio específico sobre este tema. La idea era que la participación se promoviera de la escuela hacia la comunidad municipal, el estado y el país. Esta concepción quedó plasmada en la Ley General de Educación (SEP, 1993b) con las estructuras de los Consejos de Participación Social.⁶⁷

A más de quince años de estos importantes cambios prescritos legalmente, en la práctica no se han cumplido y los padres siguen teniendo una participación marginal en la educación de sus hijos. Se han señalado diversas causas que frenan la participación social en la escuela, entre las que destacan: las suspicacias y resistencias del SNTE, que de diversas maneras ha boicoteado el funcionamiento de los consejos; la actitud del magisterio en el sentido de que considera a la escuela como su territorio exclusivo; la participación de los padres, quienes parecen más preocupados porque sus hijos asistan a la escuela y pasen el curso escolar, que por el logro de un aprendizaje efectivo; factores culturales y concepciones jurídicas contrarias a la participación ciudadana, entre otras (Latapí, 2006). Por parte de la escuela el profesionalismo suele ponerse como argumento que obstaculiza la participación. El especialista es el profesor y na-

⁶⁷ En la Sección 2.- *De los consejos de participación social*, destacan los siguientes artículos: Artículo 68.- Las autoridades educativas promoverán, de conformidad con los lineamientos que establezca la autoridad educativa federal, la participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos.

Artículo 69.- Será responsabilidad de la autoridad de cada escuela pública de educación básica vincular a ésta, activa y constantemente, con la comunidad. El ayuntamiento y la autoridad educativa local darán toda su colaboración para tales efectos.

Artículo 73.- Los consejos de participación social a que se refiere esta sección se abstendrán de intervenir en los aspectos laborales de los establecimientos educativos y no deberán participar en cuestiones políticas ni religiosas.

die que no lo sea puede opinar de forma consistente sobre asuntos académicos. Por su parte, los padres suelen retraerse a la hora de intervenir por considerar que no son especialistas en cuestiones pedagógicas.

En este artículo se analizan los resultados de una investigación etnográfica, mediante la modalidad de estudio de casos, realizada en la escuela secundaria. El documento se estructura en cuatro apartados. En la primera parte se presentan algunos de los referentes teóricos recientes en relación con la temática, destacando el paso de la familia nuclear moderna a la familia permeable posmoderna y los cambios que esto ha traído consigo en el ámbito de la educación de los niños y jóvenes. También se hace un breve repaso de la participación e implicación de los padres en el proyecto de la escuela.

En la segunda parte se abordan cuestiones metodológicas de la investigación. La tercera parte contiene la discusión de los resultados, destacándose que los padres tienen escasa participación, su papel es de meros usuarios o clientes, con un nivel de implicación muy bajo en la vida de la escuela. Generalmente aceptan lo que los profesores dicen y hacen. Esta escasa participación consideramos que es uno de los motivos que agudiza el problema del fracaso escolar en secundaria. Por último se presentan algunas recomendaciones para superar la problemática identificada, así como las reflexiones finales.

Referentes teóricos

La familia nuclear moderna y la educación moderna

En la familia nuclear moderna se insistía mucho en la diferencia entre la enseñanza y la crianza de los hijos. Se esperaba que los maestros enseñaran pero no que actuaran como padres, y que los padres criaran a sus hijos, pero que no les enseñaran. Se

creía que si el docente o el padre trataban de cumplir ambos roles no harían sino confundir al niño. Existían organizaciones de padres y docentes, pero en su mayor parte cumplían funciones sociales y no tenían intención alguna de hacer participar a los padres en la conducción de la escuela ni alentarlos a actuar como ayudantes del docente. De hecho tales actividades habrían sido vistas como un atentado contra la separación y la diferenciación de roles entre el hogar y la escuela (Elkin, 2003).

En esa época también había una marcada diferencia entre lo que los padres debían infundir a sus hijos y lo que los docentes debían inculcarles. Se esperaba que los primeros les enseñaran buenos modales, moralidad y respeto por los adultos. Los docentes, por su parte, eran responsables de enseñarles a leer, escribir y hacer operaciones aritméticas, así como de brindarles los conocimientos, valores y destrezas que necesitarían en el lugar de trabajo. En consecuencia la escuela nuclear moderna era, tanto material como psicológicamente, un mundo aparte de la vida hogareña de los niños. Se creía que una clara separación entre la vida escolar y la vida doméstica era el medio más saludable y conducente a una crianza y una educación más efectiva.

Los adolescentes eran percibidos como seres inmaduros y muy necesitados de límites, orientación y respaldo de parte de los adultos. Estos sentimientos, valores y percepciones también se encontraban en la escuela nuclear moderna, la cual reforzaba la domesticidad. Había una clara separación de géneros en las clases de la escuela secundaria. Los varones aprendían mecánica, carpintería, imprenta y dibujo técnico, mientras que las niñas tomaban lecciones de costura, mecanografía y taquigrafía. Si antes estaba clara la división de funciones (“la escuela enseña, la familia educa”) hoy la escuela está acumulando ambas funciones y —en determinados contextos— está obligada a asumir la formación en aspectos de socialización primaria.

La familia permeable posmoderna y la educación posmoderna

La sociedad contemporánea ha sufrido una metamorfosis, pasando de la familia nuclear moderna a la familia permeable posmoderna (Elkin, 2003). La familia permeable incluye una variedad de patrones de parentesco, tales como la familia nuclear, la de dos padres que trabajan, la monoparental, la adoptiva y la de segundas nupcias, se puede decir que “ya no hay una familia modelo, sino modelos de familias” (Neira, 2003: 13). Si bien la familia nuclear, cuando es psicológicamente sana, puede ser la configuración menos problemática, si se dan las circunstancias adecuadas, es posible criar bien a los niños en todas las configuraciones familiares.

En la familia permeable las fronteras claras entre el hogar y el lugar de trabajo, los niños y los adultos y la vida privada y la vida pública, son porosas. La familia permeable interactúa mucho menos que la nuclear con el mundo exterior. La televisión contribuyó sin duda a que la familia fuera más receptiva a ese mundo externo, pero de ningún modo fue el único factor determinante de la permeabilidad posmoderna (Elkin, 2003). Por su parte, las escuelas contemporáneas (permeables) presentan más atención a lo particular y menos a lo universal. Los educadores actuales aprecian en mayor medida los estilos de aprendizaje individuales y reconocen que lo que es motivo de distracción para un niño puede ser un estímulo necesario para otro.

En lo que respecta a la regularidad, la aparición de nuevos métodos de evaluación no basados en pruebas, revela la constatación de que los niños expresan lo obtenido en su aprendizaje de una forma singular e irregular que no puede captarse mediante pruebas estandarizadas. Similarmente los alumnos pueden abordar los problemas de distintos modos y aun así llegar a soluciones comparables. En la escuela permeable posmoderna son más tenues algunos de los muros divisorios entre el hogar y la escuela y entre el hogar y la sociedad en general. Con la aparición de las tecnologías de la información, la comunicación en-

tre el hogar y la escuela se volvió mucho más fluida. Los docentes pueden enviar mensajes de correo electrónico a los padres y los alumnos, y viceversa.

Un cambio profundo también ha ocurrido en las escuelas en cuanto al acatamiento infantil de las reglas impuestas por los docentes. Muchos niños acuden hoy a la escuela esperando relacionarse de igual a igual con los docentes. Parece que “nadie sabe de qué manera puede conciliarse la estructura tradicional de autoridad familiar con las nuevas reivindicaciones de libertad y de realización personal de hombres y mujeres” (Beck, 1999: 10). La división de responsabilidades entre los docentes y los padres, que era fundamental en la escuela nuclear, ya no se pone de manifiesto en la escuela permeable posmoderna. Algunos sistemas escolares posmodernos incluso hacen participar a los padres en la conducción de la escuela. En términos generales se espera que los padres sean un recurso educativo para sus hijos y trabajen en colaboración con los docentes.

La percepción de los padres en la familia permeable refleja los nuevos sentimientos y valores. Los niños, por su parte, son vistos hoy como seres *competentes*, capaces de enfrentar las vicisitudes de la vida y dispuestos a hacerlo; ellos pasan largas horas *fuera del espacio familiar* interactuando con otros agentes de socialización; ha disminuido el contacto directo y la convivencia con los padres y los hermanos. Esta nueva percepción de los niños es una respuesta directa a la necesidad de los padres posmodernos de tener hijos competentes, que puedan sobrellevar el divorcio, aceptar desde temprana edad que los cuiden personas ajenas al hogar y mantenerse imperturbables ante toda la violencia, la actividad sexual y la propaganda engañosa que ven en la televisión.

La percepción de la inmadurez adolescente ya no es una escena adecuada para la imagen de la competencia infantil. En consecuencia hoy se ve a los adolescentes como individuos bien informados sobre tecnología moderna, drogas, sexo, sida y otras enfermedades de transmisión sexual. Estos nuevos senti-

mientos, valores y percepciones han sido incorporados a nuestras escuelas, que son ahora más permeables que nucleares.

La paternidad compartida también se evidencia en muchas escuelas. La educación moral y del carácter ha quedado en manos de ellas. Y ahora las escuelas brindan servicios de cuidado infantil, en respuesta directa a la incorporación de las madres a la fuerza laboral. Desafortunadamente la paternidad compartida también significa que muchos docentes deben lidiar con los sentimientos de niños que no han recibido atención en casa, muchos de ellos atrapados en batallas entre padres divorciados, o niños que simplemente están saturados y agobiados por la presión. En la escuela permeable los docentes deben brindar mucho más apoyo emocional y cuidados que en la escuela nuclear.

La participación de los padres en la escuela

La participación de los padres es una expresión imprecisa, pues abarca todo e incluye desde la formación y educación en casa hasta el compromiso de los padres en las actividades de la escuela. En esta categoría cabe desde acudir a competencias deportivas, hasta realizar entrevistas padres-profesores y asistir a cursos de formación permanentes de padres. Los investigadores (Warren, 2005; Redding, 2006; Bolívar, 2006) han destacado las siguientes características en la participación de los padres:

- La participación se define de modo muy limitado, pues se incluye sólo su asistencia a reuniones formales u otras actividades y se da muy poca importancia a las reuniones que se establecen en casa entre padres e hijos.

- Existen bajas expectativas del personal escolar; se asume, por ejemplo, que las familias monoparentales o de bajos ingresos económicos no serán capaces de dar el apoyo y la orientación que requieren sus hijos.
- Escasa preparación del profesorado para involucrar a los padres en labores que faciliten el aprendizaje académico.
- Obstáculos laborales dificultan que los padres estén disponibles en los horarios que requiere el personal de la escuela.
- Algunas actitudes o experiencias negativas conducen a los padres a evitar el contacto con el personal de la escuela.

Hoy en día sabemos que los alumnos rinden más cuando padres y profesores comprenden sus expectativas mutuas y se mantienen en contacto para hablar sobre hábitos de aprendizaje, actitudes hacia el mismo, interacciones sociales y progreso académico de los niños.

Los profesores se sienten más inclinados a iniciar una comunicación con los padres cuando perciben que sus superiores valoran dicha comunicación, que sus compañeros apoyan el interés de los padres y que éstos parecen apreciar sus iniciativas. Esta comunicación entre la escuela y la familia es más eficaz cuando fluye en ambas direcciones, y las escuelas deberían distinguir entre los esfuerzos que se realizan para informar a los padres y los que se hacen para ofrecerles oportunidades de comunicación (Redding, 2006).

En vista de que la escuela sólo cuenta con un acceso e influencia limitados sobre la mayoría de los padres, debería selec-

cionar con mucho cuidado los modos en los que desea que ellos se involucren. El enfoque *funcional* de implicación de las familias (“family involvement”) describe los papeles y responsabilidades de los profesores y las familias para promover el aprendizaje de los alumnos (Warren, 2005). A continuación abordaremos algunos de los rasgos esenciales de este enfoque.

Implicación de las familias

Según Epstein (2001; citado en Bolívar, 2006) existen seis tipos de implicación de la escuela-familia-comunidad, que son importantes para el aprendizaje de los alumnos y para hacer más efectiva la relación entre escuelas y familias:

- *Ejercer como padres:* ayudar a todas las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los niños como alumnos y contribuya a las escuelas a comprender a las familias.
- *Comunicación:* diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.
- *Voluntariado:* los padres son bienvenidos a la escuela para organizar ayuda y apoyo en el aula, el centro y las actividades de los alumnos.
- *Aprendizaje en casa:* proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa, en el trabajo escolar.

- *Toma de decisiones:* participación de los padres en los órganos de gobierno de la escuela.
- *Colaborar con la comunidad:* identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como de estos a la comunidad.

Las invitaciones a los padres para que participen suelen ser una fuente de motivación importante, en la medida en que sugiere que dicha implicación es bien vista, valorada y esperada por el cuerpo docente. Esta invitación puede surgir de la escuela en su conjunto o ser una iniciativa del profesorado. Por supuesto, de parte de las familias hay agentes ambientales que determinan dicha participación, tales como: condiciones socioeconómicas, nivel de estudios, disponibilidad de tiempo, motivación y compromiso con los estudios de su hijo, cultura familiar. Por desgracia, en contextos socioeconómicos depauperados, que son los que requieren una mayor implicación de los padres, es donde esta participación suele ser escasa, debido a que los padres trabajan durante largas jornadas y no disponen de tiempo para atender los requerimientos de la escuela.

Por otro lado, en una investigación realizada respecto a la participación de los padres en el consejo escolar, Santos Guerra (1997) y sus colaboradores encontraron que tal participación es inoperante y que en este fenómeno confluyen diversos factores. Existen elementos inhibidores procedentes de los propios padres, así como tácticas desarrolladas por el profesorado. En relación a los primeros se identificaron: carencia de recursos verbales para interactuar en contextos formales y sentido del ridículo, desinformación técnica y legislativa, complejo de inferioridad sociocultural, conciencia del poder sancionador del profesorado sobre sus hijos y falta de tiempo. En cuanto a las

tácticas que el profesorado emplea, aparecieron: cohesión frente a los representantes de padres, restricción del acceso y debate de documentos que atañen a la organización y gestión del centro, preparación de las sesiones, prevención de eventuales conflictos con los padres y actitudes condescendientes que subrayan buena parte de los elementos inhibidores procedentes de los propios padres.

En dicha investigación el citado autor identificó dos estilos de participación bien diferenciados entre los representantes de padres, con similares efectos de inoperancia participativa, pero que contribuyen a gestar dinámicas de interacción con el profesorado marcadamente opuestas. Se trata de los estilos de *confrontación* y de *colaboración*.

El estilo de *confrontación* se halla especialmente ligado a los representantes de sexo masculino y se caracteriza por los intentos de fiscalización y control del cumplimiento laboral del profesorado (entradas y salidas, ausentismo, tutela del alumnado, rendimiento profesional, competencia docente, entrega profesional, actividades de perfeccionamiento, seguimiento de huelgas...). En síntesis, este estilo implica un deseo de participación real en la política de la escuela (distribución de recursos, oferta de plazas escolares...). Los efectos de este estilo participativo en el profesorado se traducen en una marcada actitud de desconfianza, recelo y hostilidad, que justifica ciertas inhibiciones educativas y refuerza sus tácticas de neutralización participativa de los padres.

El segundo estilo de participación se caracteriza por la *colaboración* y aparece especialmente ligado a las madres. Se basa en una estrategia fundamental de no confrontación con el profesorado, que se manifiesta a través de actitudes marcadamente diplomáticas, sumisas, respetuosas, tanto en marcos formales (consejo escolar) como en interacciones privadas (tutorías con los profesores, visitas al director...). Desde luego esto no significa un total acuerdo con las actuaciones del profesorado, que puede ser fuertemente criticado en sus conversaciones cotidia-

nas. El propósito central de esta estrategia de colaboración es provocar, a su vez, el máximo de colaboración por parte del profesorado en todas aquellas actividades cuyo beneficiario final es el alumnado. No incluye aspiraciones de puro control en la gestión de la escuela (elemento fundamental en el estilo de confrontación), sino la atención de sus pequeñas demandas por parte del profesorado, cosa que consiguen. La consideración de inoperancia en este estilo surge de su escasa capacidad de incidencia en asuntos centrales de la institución.

Un eje fundamental de tensión proviene de los desajustes que se producen en su sistema de comunicación, cuya consecuencia última es el distanciamiento entre el profesorado y los padres. El profesorado utiliza tácticas variadas para preservar su status frente al que pretenden otorgarle los padres, una de ellas es el empleo de un lenguaje técnico o formal que impide la total comprensión del significado, al mismo tiempo que su distancia cultural frente a los padres.

La secundaria mexicana: algunos datos

La educación secundaria se define como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, la cual está conformada por los niveles de preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años). En México, al igual que en distintos países de la región, la universalización de la educación primaria originó un crecimiento importante en la educación secundaria. Durante la década de los setenta la enseñanza secundaria mexicana experimentó lo que se conoce como “masificación” del nivel. Entre 1970 y 1980 la matrícula se incrementó a nivel nacional en 175.3%, lo que en términos absolutos significó atender a casi dos millones más de alumnos.

El nivel de secundaria atendió a 5 millones 979 mil 256 adolescentes en el ciclo escolar 2005-2006, en 32 mil 012 planteles en todas sus modalidades, esto incluye desde las mega escuelas

urbanas, secundarias generales o técnicas, con 36 grupos de 50 alumnos o más cada uno, hasta las telesecundarias ubicadas en comunidades alejadas y dispersas, donde uno o dos profesores atienden los tres grados.

Metodología

La investigación se ubica en un paradigma de investigación cualitativa con *enfoque etnográfico*, por tanto se parte de un marco de referencia holístico. Nos introdujimos en el “campo” para “observar” cómo ocurrían las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante nuestra “participación” en la acción, en calidad de miembros del grupo. Se trata de un enfoque democrático que se pone de manifiesto a través de la renovada valoración del punto de vista de los demás. La etnografía es un enfoque abierto, no predeterminado, inductivo con más frecuencia que deductivo, con teorías generadas por y basadas en los datos (Woods, 1997).

Esta investigación adoptó la modalidad de *estudio de casos*. El estudio consiste, en parte al menos, en buscar los méritos y los defectos de ese caso. En palabras de Stake (1998: 11): “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

Objetivo general de la investigación

Recoger evidencias sobre la evaluación de alumnos en secundaria, describirlas, interpretar sus contenidos y formas, y valorarlas de acuerdo con ciertas concepciones actuales sobre la evaluación relacionada, en sentido amplio, con diversos temas de

preocupación del profesorado, y, en sentido más específico, con la evaluación del aprendizaje.

Dispositivos para la recogida de la información

Para la recogida de los datos se utilizarán los siguientes dispositivos: a) Observación participante (durante un curso escolar) mediante el registro de notas de campo; b) Entrevistas semiestructuradas con profesores, padres/madres de familia y directores de escuela; c) Grupo de discusión con alumnos y; d) Análisis de documentos (exámenes aplicados y calificados por los profesores, planes y programas de estudio, reglamentos escolares, datos estadísticos acerca del rendimiento escolar de los alumnos).

Se observaron 15 aulas, se recogieron 150 registros de observación, se entrevistó a los 6 directores (uno por escuela), a 22 profesores, y a 12 padres de familia (grupo generalmente excluido de la investigación educativa), se hicieron 15 grupos de discusión (participaron 90 alumnos). Todos los informantes conocían el proyecto y dieron su consentimiento para participar. Se les aseguró discreción, considerando el anonimato, el cual se mantuvo durante el análisis y la publicación de los resultados.

Criterios de selección

La población investigada estuvo compuesta por seis escuelas (dos de cada modalidad: general, técnica y telesecundaria). Algunos criterios para la selección de las escuelas fueron: antiguas y nuevas, ubicadas en zonas urbanas y rurales, grandes y pequeñas, con alto y bajo rendimiento escolar. Las escuelas seleccionadas afrontan problemas de fracaso escolar (altas tasas de reprobación en matemáticas, física, historia e inglés), siendo ésta

una de las razones por las que las autoridades educativas las propusieron para participar en la investigación.

Triangulación

La palabra triangulación se utiliza para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno. En esta investigación se hizo una triangulación de datos (tiempos, espacios y personas), se estudiaron los fenómenos en distintas fechas y lugares y por diferentes personas, y una triangulación del investigador, ya que se emplearon diferentes investigadores o entrevistadores para minimizar las desviaciones derivadas del investigador como persona; una triangulación de la teoría (acercamiento a los datos con diferentes perspectivas teóricas) y triangulación metodológica entre métodos, al combinar la observación participante con la entrevista semiestructurada y el análisis documental (Flick, 2004).

Contextualización de los casos

Las dos escuelas telesecundarias están ubicadas en zona rural, una de ellas atiende 40 alumnos y la otra 45. Se trata de instituciones de tamaño medio que tienen relativamente poco tiempo de haber sido creadas. Ambas escuelas tienen sólo un grupo por grado y funcionan en turno matutino. Una de estas escuelas desde hace tres años se encuentra participando en el Programa Escuelas de Calidad.⁶⁸

⁶⁸ Este programa (PEC) nace en el 2001 con el propósito de fomentar la democracia y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, especialmente aquéllos que padecen condiciones de marginación. En su segundo año el PEC atiende a casi 10 000 escuelas urbano marginadas, beneficiando a 2,6 millones de alumnos de educación básica (20% de la población estudiantil total en educación primaria pública). Para alcanzar su propósito, el PEC busca transformar la organización y funcionamiento de las escuelas

En el caso de las escuelas secundarias técnicas, una de ellas es antigua, atiende a una población escolar numerosa (1000 alumnos), se encuentra en una zona urbana y está dotada de servicios básicos; en contraste, la otra escuela es relativamente nueva, de tamaño mediano (atiende a 500 alumnos), se encuentra en una zona urbano-marginal y carece de servicios elementales. Por supuesto, a la primera escuela acuden alumnos de clase media, en tanto que a la segunda asisten alumnos de clase media-baja y baja.

Las secundarias generales se encuentran en zonas urbano-marginales, por el número de población que atienden; una de ellas es pequeña (300 alumnos) y la otra mediana (550 alumnos). Las dos escuelas participan del Programa Escuelas de Calidad; una de éstas tiene diez años de existencia, mientras que la otra tiene más de quince años. Ambas escuelas funcionan con turnos matutino y vespertino.

Resultados

Las categorías de investigación construidas fueron: Evaluación del aprendizaje, Metodología de enseñanza-aprendizaje, Relación familia-escuela, Clima de aula, Cultura escolar y Formación docente. Cada una de estas categorías se sustenta en datos empíricos procedentes de las diferentes fuentes (entrevistas, observaciones, grupo de discusión y análisis documental), lo que permitió contrastar la información y darle mayor validez a los datos proporcionados. Primero se definieron teóricamente las categorías; después se desarrollan con base en las evidencias empíricas recolectadas. La información se presenta por caso.

que voluntariamente se incorporen, institucionalizando en cada centro la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación, a través de la reflexión colectiva y la participación responsable de todos los integrantes de la comunidad escolar. Se busca avanzar no sólo en la construcción de un nuevo modelo de gestión escolar, sino sobre todo, en la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras y flexibles (Álvarez, 2003).

Son tres casos; el primero corresponde a la telesecundaria, el segundo a la secundaria técnica y el tercero a la secundaria general. Los datos que a continuación se presentan corresponden sólo a una de las categorías de investigación: la relación familia-escuela.

Caso: escuela telesecundaria

En ocasiones algunos padres expresan su disgusto acerca de la frecuencia con que son informados de los resultados de las evaluaciones; afirman que la escuela tarda mucho tiempo en convocarles, que las asambleas son muy largas y que el director aprovecha estas reuniones para tratar diversos asuntos, lo que genera dispersión y en algunos casos hasta confusión. Una madre de familia comparó esta escuela con la anterior a la que acudía su hijo, donde le citaban a menudo.

“Hasta las quinientas nos mandan traer y en las juntas nos llevamos mucho tiempo, según nos dijo el director, hacen una sola junta para evitar llamarnos a cada rato, pero eso a mí no me parece bien porque es una asamblea general y uno ni se entera de que trató, eso sólo confunde, pero es que los demás padres no quieren ir más veces. En la otra escuela, en ‘El Susto’, nos mandaban llamar con más frecuencia, yo creo que es mejor ir más veces porque son cosas diferentes, no que así todo junto pues ni caso se hace.” (Ent. P. de F.2, g.2, p.4)

Hay padres críticos con ciertas actuaciones del profesorado; están en desacuerdo con las reuniones porque dejan a los alumnos solos en el grupo; tampoco les parece bien que no se cumpla con el horario de clases establecido. La constante movilidad

de la plantilla docente es otro de los puntos negativos porque consideran que afecta el rendimiento escolar de sus hijos.

“Los maestros nos han dicho que sus juntas son necesarias y que los alumnos se quedan viendo la televisión, o sea están haciendo algo. Para ellos [los maestros] la televisión es todo, pero es como cuando un padre se va y los chicos se aprovechan, llega y se controla la situación... siento que pierden el tiempo, porque yo veía que en la otra escuela, a las 7 ya estaban en clase, aquí llegan, se forman y como a las 8 u 8:30 empieza la clase.” (Ent. P. de F.2, g.2, p.1)

“En ese año mi hijo cambió tres veces de profesor y eso fue muy desagradable, el aprovechamiento no es el mismo, los niños se descontrolan porque cada profesor enseña a su modo, el cambio perjudica al grupo, ellos nunca se acoplaron al maestro.” (Ent. P. de F.2, g.2, p.1)

Las tareas que el profesorado solicita a los alumnos guardan una estrecha relación con la metodología de enseñanza-aprendizaje empleada, así que investigamos la perspectiva de los padres en relación con este tema; les preguntamos si estaban de acuerdo con el tipo de tareas que se exigía a sus hijos, así como el tiempo que dedicaban a esta actividad.

“Estoy de acuerdo en las tareas, lo que no me gusta son los trabajos en equipo porque el equipo es de cuatro o cinco niños y sólo trabajan tres, luego vienen a casa y resulta que no llegaron todos los niños del equipo, o no traen dinero y tienen que comprar materiales y mi hijo me dice: ‘dame dinero’ y uno tiene que dar el dinero de

todos, eso no me parece bien, debe ser más equitativo.”
(Ent. P. de F.2, g.2, p.2)

La crítica de los padres alcanza a algunos maestros que al parecer carecer de capacidad para cumplir plenamente con sus funciones docentes, no obstante, pese a estas debilidades los padres continúan fomentando en sus hijos el respeto hacia ellos. Es posible que un docente incompetente orille a algunos padres a tomar decisiones drásticas como cambiar a su hijo de escuela, pero en general se observó que los padres se sujetan a lo dispuesto por el profesorado para evitar problemas.

“...es que los alumnos no lo respetaban, a mí no me gustaba, mi hija me comentaba que casi no les enseñaba y yo le decía, ‘pero ni modo que te pongas a discutir ahí, tú échale ganas, sigue estudiando y respeta al maestro, aunque no les enseñe ¿qué vamos a hacer?’, pero ella decía, ‘no mami, pues pónganse de acuerdo, hablen y digan que no nos enseña’, pero no, a mí no me gustan los conflictos.” (Ent. P. de F.3, g.2, p.2)

“Sí me preocupaba y le decía a mi hija, ‘entonces, a lo mejor de nada va a servir que estés estudiando allí, vas a perder el tiempo ¿y si te cambio mejor?’... y ella decía: ‘pues si quieres, porque no nos enseña’. (Ent. P. de F.3, g.2, p.2)

El cumplimiento de tareas requiere de una colaboración cercana de los padres con la escuela para asegurarse de que los hijos cumplan con ellas, pero este apoyo es difícil de conseguir en la telesecundaria porque las familias no cuentan con recursos en casa (biblioteca familiar, tiempo, no emplear a los hijos para labores domésticas...) o porque no conceden permisos –sobre to-

do a las chicas– para desplazarse a otros sitios a buscar información, pues la comunidad rural no cuenta con biblioteca pública.

“En mi caso es rara la vez que voy a la biblioteca y en la casa le ayudo a mi mamá y sí me dedico a las tareas, pero cuando es mucha se me dificulta.” (G. de D. 2do., p.2)

Al explorar su relación con la escuela una madre respondió que la relación es buena, aunque reconoce que no todos los padres participan; que hace falta unidad; que la escuela tiene muchas necesidades y requiere de su apoyo.

“Es buena, pero los padres no acuden cuando se les llama; creo que es falta de costumbre o de interés. A mí me gusta trabajar para la escuela... Quien no asiste debe pagar cincuenta pesos y la mayoría prefieren pagar, pero no se trata sólo de pagar; es una relación más conjunta. La escuela es como la casa, debe estar en orden, bien... Yo creo que nos falta unidad. La escuela tiene muchas necesidades y que no vayan los padres es preocupante, es un asunto de todos; también nosotros somos responsables y podemos ayudar.” (Ent. P. de F.2, g.2, p.1-2)

Aunque la familia participa con algunas de las actividades que la escuela organiza, un director admite que esta colaboración es insuficiente; uno de los motivos principales es que los padres trabajan muchas horas al día y no disponen de tiempo para apoyar los estudios de sus hijos.

“...debido a las condiciones propias de la comunidad los padres tienen largas jornadas de trabajo, las madres

también suelen salir a trabajar y lamentablemente no se involucran.” (Ent. Dir.1, p.3)

Caso: secundaria técnica

Algunos autores sugieren que hay que descartar la idea de que los padres están desinteresados por la escuela; su inhibición y ausentismo generalmente constituyen la expresión del temor, el desconocimiento, la falta de información y comunicación y una clara desorientación acerca de sus posibles actuaciones (Kñallinsky, 1999). Sin embargo, algunos docentes tienen la percepción de que hay padres que muestran poco interés por colaborar con la escuela en la solución de los problemas escolares de sus hijos; tal pareciera que cuando los chicos fracasan los padres no quieren saber del asunto.

“Hay mamás que nunca se enteran de que sus hijos están mal hasta el último, yo les mando recaditos: ‘su hijo en este bimestre no ha cumplido con tareas’ y luego me avoco a ellos: ‘favor de venir para tomar estrategias’; en fin, cito a los padres de familia pero no vienen.” (Ent. Prof., 1H, p.9).

Pero también existen casos de padres *demasiado* involucrados en la vida escolar de sus hijos, tanto que en ocasiones su intervención puede llegar a ser contraproducente; esto es lo que ocurre con la realización de las tareas para casa. Esta postura incómoda a algunos profesores, lo que revela la constante tensión en la relación familia-escuela, es decir: se pide la participación de los padres al tiempo que se indican límites que no deben sobrepasar.

“¡Hay mamás que les hacen las tareas a los niños, de veras! Esto ocurre más en primer año... Yo les mando un recadito: ‘mi alumno es su hijo, no usted y discúlpeme pero la tarea no será tomada en cuenta’ y ahí viene la mamá: ‘es que mi hijo tenía mucha tarea’; ‘déjelo, tiene que aprender a organizar su tiempo y si hoy no pudo ver la tele, pues ni modo...’ (Ent. Prof., 1H, p.10)

Por otro lado, hay evidencias empíricas (Moreno Olivos, 2007) de que la escuela secundaria no está atendiendo la diversidad en el aula. En los casos de alumnos con dificultades de aprendizaje los profesores –que en su mayoría no han sido formados para atender este tipo de alumnos– los envían al área de trabajo social, la cual tampoco cuenta con personal especializado para dar apoyo a estos chicos y sus familias. Ante la imposibilidad de atajar y resolver el problema, la escuela lanza la pelota al otro lado del tejado y considera que “es cuestión de los padres”, con lo que opta por una salida cómoda que no resuelve el problema. Es así como la escuela contribuye a la construcción del éxito y el fracaso escolar de los alumnos (Perrenoud, 1996).

“Cuando se presentan problemas de aprendizaje los reportamos a trabajo social, ellos citan a los padres y les ayudan a canalizarlos, les orientan donde los pueden llevar; ya esa es cuestión de los padres.” (Ent. Prof., 1H, p.15)

“En cuanto a la atención de estos niños es muy difícil, yo los sostengo porque apoyo no les doy, más que el moral; les digo: ‘án denle hijo, usted puede, nada de que... ino me chille!’ (Ent. Prof., 1H, p.16).

Un terreno que los profesores parecen considerar particularmente sensible es el de la evaluación, más exactamente el de las

calificaciones (Fernández Enguita, 1995). Y aunque la *transparencia* es uno de los principios fundamentales de cualquier evaluación, lo que significa que la escuela debe informar oportunamente acerca de este proceso y sus resultados, de modo que las familias puedan participar y apoyar a sus hijos, en la práctica esto no se cumple: “Ningún maestro le dice a los papás como van a evaluarnos”.

Caso: secundaria general

Ante los casos de alumnos que presentan fuertes problemáticas, la escuela se libera de ellos expulsándolos –se olvida el carácter de obligatoriedad que tiene este tramo de la enseñanza– con lo que renuncia a convertirse en un espacio en el que los adolescentes reciban apoyo para la búsqueda de soluciones a los conflictos que afectan sus vidas. Es cierto que hay secundarias que geográficamente están situadas en barrios donde la problemática social termina por alcanzarlas y cuya solución no depende sólo de su actuación, pero como escuelas públicas que son, al menos deberían intentarlo y desplegar esfuerzos para integrar a los chicos y evitar su fracaso. Esto se torna prioritario sobre todo en ambientes sociales depauperados como el que nos ocupa. Lamentablemente la realidad es muy distinta.

“¿Es que no saben a dónde han ido sus hijos...? Les voy a decir la verdad ¡aquí ya agarramos a tres muchachos con marihuana y para fuera! Primero conozcan a sus hijos; segundo: cuídenlos... No somos quien tiene que cuidar a sus hijos. A los padres se les llamó, los pasamos a la PGR. ¡Si saben que esto es delito, por qué retan a la autoridad! ¡Aquí es una secundaria general donde caben a-do-les-cen-tes! La escuela no garantiza nada, sólo da argumentos, capacidades... pero no les resuelve todo.”
(Obs., p.3)

Como acertadamente se afirma: “el sentido común y el pensamiento menos reflexivo tienden a focalizar el fracaso en los sujetos, a imputarlo a los estudiantes que fracasan. Es mucho menos frecuente relacionarlo con los contextos, los valores de referencia y el orden escolar no cuestionado, las condiciones y diversos agentes que también contribuyen a cocinarlo, cada cual a su modo.” (Escudero Muñoz, 2005: 3).

El control de los alumnos es una constante en el ámbito de la secundaria, y por tanto, uno de los puntos centrales que se abordan en las asambleas con padres; en una de esas reuniones un subdirector comentó acerca de unos alumnos que se fueron de *pinta*, lee públicamente la lista con los nombres de ellos, les recuerda sobre el reglamento y las causas que ocasionan *baja definitiva*, como el *no cumplir con el uniforme o los pleitos*. Les pide a los chicos que eviten ser expulsados a dos meses de la clausura y que comprendan que ‘controlar 700 alumnos es difícil!’” (Obs., p.5)

Los responsables del fracaso escolar son siempre el alumno y su familia; se percibe que la escuela intenta justificarse ante el bajo aprovechamiento escolar, sin asumir prácticamente ninguna responsabilidad por los resultados de aprendizaje de los alumnos (Moreno Olivos, 2000). El profesorado atribuye el fracaso escolar a causas externas: situaciones familiares, culturales y económicas de los jóvenes, a su falta de interés por aprender y al rezago educativo acumulado en los anteriores niveles de la educación básica.

“Por lo regular los padres lo dejan pasar y vienen cuando las calificaciones ya están dadas y no se puede hacer

nada... pero su responsabilidad no termina con mandar a sus hijos a la escuela; si no se tiene cuidado los chicos se empiezan a ‘descarriar’, a mantener relaciones poco convenientes y todo eso también contribuye para un buen aprovechamiento.” (Ent. Prof., 3H, p.5)

“Hay irresponsabilidad de los alumnos para cumplir con su papel como estudiantes. ¿A qué se debe esto? En la actualidad hay varios distractores, salen de clases y se van a las maquinitas [videojuegos]... a veces son mamás nada más, a veces es la pareja que trabaja, se ocupan más de situaciones personales y descuidan al alumno.” (Ent. Prof., 3H, p.6)

Hay una tensión entre las normas de la institución escolar y los códigos de la cultura juvenil. Esto hace especialmente penosa la tarea de educar. Si las reglas ya no están dadas y los antiguos ajustes han desaparecido, la propia motivación de los alumnos ha de ser construida por el maestro. Esta situación se agrava cuando se acumulan tareas que antes eran asumidas por la familia, llegando a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de ofrecer: educación moral y cívica, orientación, afectividad (Bolívar, 2006). El extracto de una observación que recoge las palabras de la profesora de Formación Cívica y Ética, ilustran lo antes dicho:

“La orientadora educativa en una reunión con padres les informa sobre los bajos promedios obtenidos por sus hijos. El 70% de los alumnos de tres grupos de tercer grado presenta tres bimestres reprobados en distintas asignaturas. Les pregunta: *¿qué vamos a hacer? ¡La obligación y la responsabilidad del cuidado de sus hijos, es de los padres! ¡La escuela instruye!*” (Obs., p.6)

Si ya de por sí la tarea de educar se torna sumamente compleja ante una población estudiantil diversa, que presenta comportamientos conflictivos y con escaso o nulo apoyo de los padres, el malestar se agudiza cuando los docentes son atacados incluso por sus propios colegas. Esto se pudo apreciar en una reunión con padres cuando una de las profesoras aborda el tema de la compra de una guía de estudio para el ingreso al bachillerato y pone como ejemplo a una de sus compañeras:

“Vamos a pensar que la profesora de Español no sirve para nada, que no les da clases, aquí en la guía viene lo que van a repasar.” (Obs., p.6)

El problema del fracaso escolar es multidimensional, por tanto cualquier análisis del mismo deberá hacerse desde una perspectiva amplia; no se trata de buscar culpables sino de que cada una de las partes implicadas asuma la responsabilidad que le corresponde. “Desde luego, las escuelas no tienen un control absoluto sobre las condiciones en las vidas de sus estudiantes; éstos tienen alguna responsabilidad sobre su logro escolar y también las familias han de responsabilizarse en apoyar a sus hijos y los esfuerzos que hace la escuela por ellos. Pero en todo caso, el centro escolar ha de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos que recibe, y proporcionar ambientes educativos efectivos y ricos para todos los alumnos, no sólo para los que responden a un modelo ideal” (González, 2005: 3).

Algunas recomendaciones

Hay que *reinventar la relación familia-escuela*, pues la escuela no puede hacer realidad su proyecto educativo sin la colaboración de los padres. La comunicación es más eficaz cuando fluye en

ambas direcciones, y las escuelas deben hacer esfuerzos no sólo para informar a los padres sino ofrecerles verdaderas oportunidades de comunicación. Es prioritario *hacer cumplir la normativa* respecto a las funciones del profesorado de secundaria, pues muchos profesores no cumplen con sus responsabilidades profesionales sin que “pase nada”, causando un severo perjuicio a los alumnos y sus familias, que parecen estar indefensos ante tanta irresponsabilidad e ineptitud.

Hacer efectiva la *obligatoriedad de la secundaria*. Muchos alumnos abandonan la escuela ya sea de forma “voluntaria” o porque la propia escuela los “expulsa”, vulnerando su derecho a la educación, sin que nadie intervenga. Un ejemplo de ello es que las escuelas ni siquiera cuentan con datos respecto a donde se encuentran los alumnos que han desertado de sus aulas. Para mejorar la relación entre las familias y las escuelas es necesaria *la participación de todos* los involucrados, pues sólo así se podrá promover un verdadero cambio en la educación secundaria.

Por último, es necesario *reconstruir la competencia familiar* desde planteamientos respetuosos con las condiciones, conocimientos y experiencias de los padres, de suerte que ellos aprenden a participar activamente en la escuela y en la comunidad en la que sus hijos estudian (Domingo Segovia, 2002). La familia puede y deber ser un aliado natural de la escuela para el logro de las metas educativas propuestas. Para esto es necesario cambiar sustancialmente la relación entre estos dos estamentos. Ambas instituciones se necesitan mutuamente, así que por el bien de la educación de las nuevas generaciones se deben realizar esfuerzos para que esa relación sea plena y constructiva.

Reflexiones finales

La escuela secundaria actual presenta un sinnúmero de problemas en la mayor parte de los sistemas educativos del mundo; en muchos países se ha convertido en el eslabón más débil de la

cadena educativa (Maclean, 2001). El proyecto educativo de la secundaria parece –hoy más que nunca– muy distante de las necesidades de amplios sectores de jóvenes que acuden a ella. La escuela es para muchos de ellos un lugar inhóspito, impersonal, que exige el cumplimiento de códigos y reglas que les resultan incomprensibles. “El desencanto y desmotivación que la escuela secundaria ha producido es, entre otros tópicos, producto de la confrontación de una cultura escolar arraigada en principios y valores ‘universales’ acuñados hace más de un siglo, con una cultura juvenil que ha irrumpido en la educación media” (Ducoing, 2007: 17).

Por otro lado, los vertiginosos cambios y transformaciones que el mundo ha sufrido en las últimas décadas han afectado seriamente a las instituciones sociales, entre las que se encuentran la familia y la escuela. Ha habido un resquebrajamiento del sistema de valores tradicionales, al punto que se afirma, que actualmente la sociedad de los adultos tiene poca claridad en cuanto a los modelos de vida que puede ofrecer a las nuevas generaciones.

La familia permeable postmoderna parece haber renunciado a asumir el compromiso de la educación de los hijos, depositando en la escuela secundaria muchas de las tareas de crianza de las que antes se ocupaba, lo que ha traído una sobrecarga de trabajo para el profesorado. Esta situación genera malestar, pues los profesores sienten que se depositan en sus espaldas responsabilidades que son competencia de los padres. Los docentes ahora no sólo tienen que ocuparse de la enseñanza de contenidos académicos sino que deben cumplir distintos roles ante un público cada vez más heterogéneo y diverso; todo esto, además, sin contar con una formación docente adecuada a las nuevas realidades y sin los apoyos institucionales suficientes.

Este ambiente genera un desgaste tal, que en muchas escuelas se percibe cierta renuncia a cumplir con su tarea formadora. Ante los alumnos conflictivos o en situación de riesgo de fracaso escolar –que son los que necesitan más apoyo– los profesores

eligen una salida falsa que consiste en expulsarlos de la escuela o satanizarlos, poniéndoles etiquetas que sólo consiguen confirmar su fracaso. Cuando los problemas aumentan, de modo que la escuela no puede con ellos en solitario, se impone la colaboración mutua entre familias y centros educativos para la formación de la ciudadanía; sin embargo, como hemos analizado en este artículo, la existencia de una larga tradición imbricada en la cultura escolar considera que la educación es algo exclusivo de la escuela y de su profesorado, y la participación de los padres es vista como una intromisión en asuntos que no les pertenecen, lo que inhibe su implicación.

La secundaria en México presenta un grave problema de fracaso escolar, por eso nosotros afirmamos, contrariamente a lo que se establece en la Ley General de Educación (Capítulo VII de la Participación Social en la Educación, Sección 1.- De los padres de familia: *Las asociaciones de padres de familia se abstendrán de intervenir en los aspectos pedagógicos y laborales de los establecimientos educativos*), que aún cuando algunos padres pueden no estar capacitados para intervenir en asuntos estrictamente curriculares y pedagógicos, su voz debe ser oída y su participación se torna imprescindible para la mejora del aprendizaje.

Pero esta anhelada implicación de los padres está lejos de ser una realidad en la mayoría de nuestras escuelas secundarias – como se pudo apreciar en los casos aquí presentados–; la tónica dominante suele ser una escasa relación en la que el profesorado establece y determina las reglas del juego, los padres en la mayoría de los casos actúan como meros usuarios o clientes. La comunicación es prácticamente inexistente, y cuando ocurre, el discurso es dominado por un conjunto de demandas mediante las cuales la escuela busca solucionar sus problemas más inmediatos, que suelen ser de suministro de recursos económicos o materiales, así como de indisciplina por parte del alumnado. Esta disfuncionalidad e incompreensión entre la familia y la escuela seguramente es una de las causas que propicia el fracaso escolar de tantos alumnos.

En los tres casos analizados encontramos que la relación familia-escuela es una relación contradictoria, de amor y de odio entre los dos agentes, en ciertos momentos padres y profesores crean alianzas y se apoyan mutuamente para lograr sus propósitos, en tanto que en otras ocasiones se entrecruzan reclamos y reproches mutuos. La escuela espera la participación de los padres pero sin exceder ciertos límites que puedan ser vistos como una intromisión en el espacio reservado y considerado de uso exclusivo del profesorado, como es el aula de clases. Se parte de una situación en la que una pesada historia de malentendidos, incomprendiones, suspicacia, desconfianza u hostilidad, hace que los obstáculos a superar sean muchos. Hasta tal punto que algunos docentes se muestran desencantados, dejando de creer en la necesidad de implicar más a las familias. Pero “con la calidad de la educación pública en entredicho y con tantos alumnos que dependen de ella, la necesidad de colaborar estrechamente es tanta, sobre todo cuando los padres son difíciles y los alumnos tienen tantas necesidades, que no podemos darnos por vencidos” (Hargreaves, 2000).

Ninguna de las escuelas estudiadas cuenta con un plan para mejorar la comunicación con las familias, por lo que es urgente atender este ámbito. Se debe repensar la forma en que la escuela se relaciona y comunica con la comunidad y las familias de los niños a los que atiende. Tiene que ser una escuela de puertas abiertas a la comunidad y junto con ella trabajar “codo con codo” para lograr hacer realidad sus metas propuestas. Sola no podrá hacerlo porque los problemas, demandas y retos son enormes; necesita de los padres como socios de la empresa educativa.

Finalmente, para evitar generar expectativas sociales irreales de que todos los problemas van a ser resueltos con la sola intervención de la escuela, dejando a los docentes con una grave responsabilidad, se debe implicar al resto de los agentes sociales y educativos, pues “la respuesta educativa a la angustia del adolescente no debe encontrarse en más currículum, sino en

una comunidad más fuerte... la concentración exclusiva en los resultados no asegura la mejora de los logros, especialmente entre aquellos que se encuentran en mayores condiciones de riesgo” (Hargreaves, 2003: 77).

Bibliografía

- Álvarez Gutiérrez, J. (2003). “Reforma Educativa en México. El Programa Escuelas de Calidad”, en: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, año I, vol. I, no. 1. Madrid: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Beck, U. (1999). *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, en: *Revista de Educación*, no. 339, pp. 119-146. S/l: s/e.
- Ducoing, W. (2007). “La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, no. 32, enero-marzo, pp. 7-36. México: COMIE.
- Elkin, D. (2003). “La escolaridad y la familia en el mundo posmoderno”, en: Hargreaves, A. (Comp.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador*, pp. 56-75. Buenos Aires: Amorrortu.
- Escudero, J. (2005). “Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?” en: *Profesorado, revista de currículum formación del profesorado*, vol. 1, no. 1.
- Fernández Enguita, M. (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, M. (2005). “El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar”, en: *Profesorado, revista de currículum formación del profesorado*, vol. 1, no. 1.
- Hargreaves, A. (2000). “Profesionales y padres: Enemigos personales o aliados públicos”, en: *Perspectivas*, vol. 30, no. 2, pp. 221-234.
- (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. España: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Latapi, P. (2006). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maclean, R. (2001). “Una visión general: la educación secundaria en la encrucijada”, en: *Perspectivas*, vol. 31, no. 1, pp. 41-48.

- Moreno, T. (2007). *La evaluación de alumnos en la educación secundaria*. Programa de Fomento para la Investigación Educativa. México: Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT.
- (2000). *Evaluación de alumnos en el contexto del desarrollo de la ESO: Un estudio etnográfico*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. España: Universidad de Murcia.
- Neira, T. (2003). "Pedagogía y educación familiar", en: E. Gervilla (Coord.). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, pp.13-25. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Redding, S. (2006). *Familias y escuela*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación (IBE).
- Santos, M. (1997). *El crisis de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro*. Madrid: Escuela española.
- Segovia, D. (2002). "Reconstruir la competencia familiar. Algunas puntualizaciones de interés sobre la formación de los padres", en: *Contexto educativo. Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, no. 4. Disponible en red: <http://contexto-educativo.com.ar/2002/3/nota-07.htm> [página consultada el 16 de julio de 2009].
- SEP (1993a). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (1993b). *Ley General de Educación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Warren, M. (2005). "Communities and schools: A new view of urban education reform", en: *Harvard Educational Review*, vol. 75, no. 2, pp. 133-173.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Morata.