

# La participación parental y el logro académico de los estudiantes. Estudio de caso de una escuela primaria en México

Parental participation and student academic achievement.  
Case study of a primary school in Mexico

Ma. Guadalupe Valdés Dávila <sup>1</sup>

**Resumen:** El objetivo del artículo es dar cuenta de la difícil relación que se establece entre la familia y la escuela. A partir de un estudio cualitativo, se realizó un análisis inductivo de esa relación tal y como aparece en las interacciones de profesores y directivos en el Consejo Técnico Escolar (CTE) y de las entrevistas posteriores con los integrantes de ese órgano colegiado. Para el análisis se utilizaron referentes normativos que establece la autoridad educativa y otros que provienen del campo de las Ciencias Sociales. Algunas de las conclusiones que se incluyen en el texto son la brecha que existe entre lo que se declara a nivel de la política educativa y lo que se vive cotidianamente en el contexto escolar, la relación parental con la escuela -mediada por un deficiente entendimiento del derecho a la educación de calidad, que vulnera el proceso formativo de los estudiantes- las discrepancias y desencuentros que se pueden convertir en obstáculos para el aprendizaje y, por ende, para el logro académico que se espera en ese nivel educativo.

**Palabras clave:** relación padres-escuela, conflicto, aprendizaje, profesor.

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación. Docente e investigadora del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Jesuita de Guadalajara. Zapopan, Jalisco, México.  
Correo electrónico: pitina@iteso.mx.

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XVII, Nº 33, abril-septiembre 2019. Pág. 1-27.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17\(33\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17(33)01) / Recibido: 12-03-2018 / Aprobado: 9-10-2018.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** *The purpose of this article is to analyze the difficult relationship established between families and school. Based on a qualitative study, an inductive analysis of this relationship was carried out as it appears in the interactions between teachers and school managers in the Technical School Council (CTE) and the subsequent interviews with the members of that collegial body. Normative references established by the educational authority and others that come from the field of Social Sciences were used for this analysis. Some of the conclusions herein included are a gap between what is stated by education policy and what is experienced daily in the school context; that the parental relationship with the school -mediated by a poor understanding of the right to quality education, that seriously affects the educational process of the students-, and the discrepancies and disagreements that may become obstacles to learning, and, therefore, for the academic achievement expected in that level of education.*

**Keywords:** *parent-school relationship, conflict, learning, teacher.*

---

*"Es preciso considerar un cambio de los valores  
en la cultura educativa:  
frente a una actitud defensiva, la apertura;  
frente al aislamiento, la comunidad;  
frente al individualismo, la colaboración;  
frente a la dependencia, la autonomía;  
frente a la dirección externa, la autorregulación".*

(UNESCO, 2008)

## **Introducción**

El artículo se construye a partir de una de las problemáticas que directivos y profesores de una escuela primaria oficial, ubicada en Zapopan (Jalisco, México), exponían en las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) que se llevaron a cabo durante el ciclo escolar 2016-2017. A través de las observaciones y entrevistas que se realizaron como parte de una investigación cualitativa, cuyo foco se centraba en el funcionamiento de ese órgano colegiado, se identificó un tipo de participación parental como una de las categorías analíticas que develaba una problemática que se vivía de manera cotidiana en el centro escolar. Al considerarla como un núcleo de significado clave en los procesos educativos, se decidió focalizarla y exponerla, en tanto que es uno de los criterios que se reconocen en el discurso político y académico como parte importante del logro académico de los estudiantes. Al mostrar la distancia entre lo que se declara a nivel de discurso político y lo que sucede en el día a día de la jornada escolar, no solo se pretende evidenciar la poca convergencia entre dos instituciones -familia y escuela- con respecto a los propósitos educativos, sino ofrecer alternativas para que esos desencuentros y discrepancias se resuelvan de manera favorable y, con ello, evitar que se convierta en obstáculo al proceso educativo de calidad al que tienen derecho los estudiantes.

El artículo muestra una forma de relación entre la familia y la escuela, principalmente la que se establece a partir de situaciones asociadas a las condiciones básicas e indispensables que se señalan desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) -normalidad mínima-, a propósito de que las instituciones educativas garanticen el aprendizaje de calidad de los estudiantes. La opinión de los profesores y demás profesionales de una escuela primaria oficial indican que este tipo de interacción, mediado por un deficiente entendimiento de los padres sobre el derecho a la educación de calidad que tienen sus hijos, repercute de manera negativa en el cumplimiento de esas condiciones básicas y, por ende, en el desempeño escolar de los alumnos.

Develar las situaciones que se viven en un centro escolar con respecto a la intervención que hacen las familias con base en el entendimiento que tienen del derecho a la educación de sus hijos y que, desde la perspectiva de los profesores, obstaculiza el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, no tiene la intención de hacer una crítica hacia los padres por malinterpretar el significado de ese derecho, sino de aportar evidencias para mostrar la distancia que puede existir entre la definición de una política educativa y su implementación. Al hacer visible esta situación, se intenta dejar en claro que el asunto de la participación de los padres es aún un tema pendiente en la educación. Reducir brechas entre familia y escuela es importante, ya que, de otro modo, se hace más difícil diseñar un camino en dirección a la formación y el desarrollo de hábitos, actitudes, valores y habilidades que aseguren el logro de la calidad educativa, concepto que responde a los fundamentos éticos y filosóficos que se plasman en el artículo 3º constitucional, los cuales establecen la necesidad de formar ciudadanos libres, responsables y democráticos, cuyos conocimientos y habilidades les permitan afrontar desafíos del mundo actual (Gobierno de Veracruz e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2005). El logro de los ideales educativos implica la participación de la familia, la cual significa algo más que la presencia en los órganos de gobierno de la escuela. Lo esencial de la participación educativa es la participación activa de los padres en todos los aspectos del desarrollo social, emocional y académico de sus hijos (Reparaz & Naval, 2014, p. 24).

En la primera parte, a modo de contexto, se hace un breve recorrido por las grandes etapas de la historia de la educación en México para señalar las formas en que el Estado ha considerado el involucramiento de las familias en el ámbito escolar. En este devenir histórico, además de poder distinguir diferentes visiones que han existido respecto a los roles y responsabilidades de las familias en la educación de los niños, se puede apreciar la evolución del concepto de participación de los padres en la educación. En la segunda parte, se incluyen ideas actuales que se recuperan de diversos documentos normativos de la SEP y de aportes de investigaciones en este campo temático, con la idea de mostrar no sólo el derecho que tienen los padres de familia a involucrarse en la vida de las escuelas, sino la importancia que se le da a su presencia activa y constructiva en el logro de la calidad educativa. La descripción general de la perspectiva y del enfoque metodológico, así como de las técnicas e instrumentos que se utilizaron como medios para aproximarse de manera comprensiva al objeto de estudio, se presenta en el tercer apartado. En la siguiente parte del texto se privilegia una perspectiva empírica, en especial se pone de relieve

un tipo de relación y participación de padres de familia que -desde el punto de vista de los integrantes del CTE- constituye una de las principales problemáticas que tiene efectos y repercusiones negativas en los resultados de aprendizaje de los alumnos y consecuencias no deseadas en el clima escolar que se genera. Estos hallazgos son importantes en el sentido de que permiten comprender las dificultades que se viven en las escuelas al implementar las políticas relacionadas con la participación parental en el logro de la calidad educativa. El texto concluye con una serie de consideraciones finales en términos de reflexiones que permiten entender la importancia de construir caminos que se orienten hacia el fortalecimiento de la relación de cooperación y ayuda que se supone ha de existir entre la familia y la escuela a fin de favorecer de manera positiva el proceso educativo de hijos-alumnos y con ello, la calidad educativa que tanto se promulga.

### **Un recuento histórico de la participación de los padres en la escuela**

La importancia que el Estado da a la participación e involucramiento de los padres en el sistema educativo mexicano no es un asunto actual ni privativo de la reforma educativa 2013. Desde la última década del siglo XIX y las primeras del XX, ya era considerada como un elemento clave en el cumplimiento de los preceptos establecidos en el artículo 3º constitucional. En los primeros años del México revolucionario con la obligatoriedad de la escolaridad, se puede distinguir la garantía del derecho a la educación y, con ello, las relaciones que se establecen entre la escuela y la familia como instituciones que se complementan en pro de la formación de los alumnos.

Los intelectuales de la época revolucionaria (1911-1913), entre ellos Torres Quintero y Francisco León de la Barra, estaban convencidos de que uno de los obstáculos principales para que la escuela funcionara como regeneradora de la sociedad eran los padres de familia que no colaboraban para que se hiciera efectiva la obligatoriedad para que sus hijos asistieran a la escuela. En la segunda reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria, que se celebró en la Ciudad de México en 1911 y en la que participaron delegados y representantes de los diferentes Estados de la República mexicana, se establecieron mecanismos que habían de emplearse para hacer efectivo el precepto de la educación primaria obligatoria. Para que cumplieran con el derecho de sus hijos a la educación, se decidió la imposición de penas y multas a las familias que no inscribieran y enviaran a los niños a los establecimientos escolares. Se trataba de multas de 500 pesos a los padres o tutores que dejaran de cumplir con su obligación (Meneses, 1986, p. 125).

Como muestra de los medios que utilizó el Estado para hacer efectivo el precepto de la educación obligatoria y con ello desterrar el analfabetismo que predominaba en la época, se señalan tres de las resoluciones que se tomaron en el segundo Congreso Nacional de Educación Primaria, celebrado en la ciudad de México en 1911:

- 1) Expedir leyes, y hacer que se cumplan estrictamente las que existen, encaminadas a hacer obligatoria la instrucción elemental, 2) Dictar disposiciones oficiales encaminadas a evitar la vagancia de los niños que deben

concurrir a las escuelas. Creación de una policía escolar y 3) Hacer efectivo el empadronamiento anual de niños que se hallan en edad escolar, para facilitar su inscripción y asistencia a la escuela. (Meneses, 1986, pp. 96-97)

Para evidenciar el discurso de ese eje temporal en relación a la poca participación de las familias mexicanas en el cumplimiento de la obligación de enviar a sus hijos a la escuela, se incluye un fragmento de texto que Meneses (1986) recupera de un artículo publicado en el Diario del Hogar en 1912:

Se acusa a los padres de morosidad e indiferencia por la educación de sus hijos o por el criminal apetito de lucrarse con el trabajo de los pequeños. En esa nota, se les recuerda a los padres la sanción pecuniaria a los padres que descuiden la obligación de enviar a sus hijos a la escuela. (p. 119)

Con la intención de recuperar los espacios que la Reforma y el Liberalismo habían quitado a la Iglesia en otras épocas históricas, en especial a partir de las decisiones relacionadas con eliminar de las escuelas la educación religiosa, el episcopado católico inicia movimientos para que las familias católicas se involucraran en formas de participación cívica, social y política. A partir de este movimiento de la iglesia, se funda en 1917 la Asociación Nacional de Padres de Familia, desde donde se postula la defensa del derecho de los padres de familia a elegir el tipo de educación que deseaban para sus hijos, por lo que alcanzar la "libertad de enseñanza" y el derecho a elegir la educación que así conviniera a sus intereses se convirtió en su objetivo fundamental (Meneses, 1986). En la primera Asamblea Nacional de los padres de familia católicos que se celebra en 1926, cambian el nombre de Asociación por el de Unión con el fin de marcar una diferencia con las agrupaciones de padres que el gobierno promovía a través de la SEP (Meneses, 1986, pp. 506-509).

En el Diario Oficial de la Federación de 1933, se publica un reglamento de las agrupaciones de padres. Entre sus postulados sobresale su cooperación con la Secretaría en el mejoramiento de la enseñanza y de los aspectos materiales, morales y técnico pedagógicos, la no imposición de cuotas obligatorias y la donación voluntaria de recursos que se obtuvieran como resultado de festivales y conciertos. Además, se señalaban los periodos en los que se constituirían las Agrupaciones, su estructura y funcionamiento. Se tenía previsto una agrupación por cada escuela, integrada por los padres y madres de familia o bien los tutores. Al frente de esta agrupación estaría una mesa directiva compuesta de un presidente, un secretario y un tesorero (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1933).

El 13 de enero de 1949, se publica un nuevo reglamento para la constitución y funcionamiento de Padres de Familia en las escuelas dependientes de la SEP. Entre los cambios y modificaciones que se incluyeron sobresalen: la estructura de la asociación, los niveles de participación en la escuela, la zona, el municipio, el estado y la nación, la ampliación del número de miembros en las mesas directivas -en especial la figura del vocal-, uno por cada grado con que contara la escuela. En esta disposición legal también se detallaban las competencias de las asociaciones, las cuales se apegaban al artículo 3º, que estipulaba que los padres deberían vigilar y denunciar las irregularidades en contra de las disposicio-

nes legales y reglamentarias, y aquellas relacionadas con maltrato, corrupción o delitos cometidos en contra de los educandos; también deberían hacer propuestas y trabajar, bajo la dirección de las autoridades, para el mejoramiento cultural, moral y material de los planteles (DOF, 1949).

En el periodo presidencial de José López Portillo (1976-1982), se introducen modificaciones al Reglamento de la Asociación de Padres. Las principales disposiciones que se agregan apuntan a las obligaciones, las cuales se adecuaron a las prioridades y líneas que establecía la política educativa. Así, los padres deberían representar ante las autoridades educativas los intereses educativos de los asociados, colaborar en el mejoramiento de la comunidad escolar y participar en la aplicación de las cooperaciones que las asociaciones hagan al establecimiento escolar (DOF, 1980). Dentro de las principales funciones atribuidas a los padres se señalan las siguientes: reunir fondos para promover obras necesarias para el establecimiento; fomentar la relación entre maestros, padres y alumnos; participar en las cooperativas escolares, en el ahorro escolar y en la parcela y cooperar en los programas de promoción de la salud. En este reglamento también se precisaba el procedimiento para la elección de las mesas directivas. Mediante la constitución de asambleas, la integración de una mesa de debates y la inscripción de propuestas para la elección de representantes, el voto sería universal y directo.

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en el año de 1992, se sientan las bases para propiciar una participación en la educación de sectores más amplios de la sociedad; es así como surgen los Consejos de Participación Social. El acuerdo secretarial 535 da cuenta de cómo quedan establecidos la organización y el funcionamiento de estos consejos (DOF, 1992). Con la descentralización educativa y la autonomía, la legislación contempla de manera muy especial el tema de la participación de los padres en la gestión escolar. Respecto de la visión más amplia de participación, según Valdés, Martín y Sánchez (2009), esta se enmarca dentro de un concepto denominado participación social, con el cual se instaura un mecanismo que resalta el valor de la democracia y el involucramiento de todos los actores sociales en la búsqueda de beneficios comunes. Para mostrar el alcance que tiene este constructo en la institución escolarizada, se incluye la siguiente cita:

En el ámbito de la escuela, la participación social correspondería al involucramiento activo de las autoridades de gobierno, empresarios, sociedad civil, directivos, profesores, familias y estudiantes en pos del mejoramiento de la calidad educativa. (Sánchez, Reyes & Villarroel, 2016, p. 6)

A inicios de la segunda década del siglo XXI, se introducen en la legislación educativa cambios en la participación de las familias con el propósito de involucrarlas de manera activa en el logro académico de los estudiantes. Ejemplos de ello son el acuerdo 592, en donde se resalta la trascendencia que tiene la participación en el logro de la calidad y la mejora continua de los centros escolares (DOF, 2011), y los postulados de la reforma 2013-2018, en especial en los que se declara que los padres de familia -por ser los principales responsables de la educación de sus hijos- "tienen el derecho de organizarse en cada escuela para diversos propósitos: a) como observadores en los procesos de evaluación de los docentes, b) en

los mecanismos de diálogo entre escuelas y comunidades y c) como miembros de los consejos de participación de cada escuela" (SEP, 2013b, p. 5). Como parte de la estrategia, se incluye en el artículo 10° de la Ley General de Educación a los padres de familia como un actor fundamental del sistema educativo nacional (DOF, 2013). Evidentemente, en este nuevo enfoque de la participación como apuesta para el logro de la calidad de la educación, el rol que desempeñan los padres en el acompañamiento de sus hijos en la vida escolar se torna fundamental.

La historia es clara al señalar que, de la participación de la familia limitada a un conjunto de actividades, tales como responsabilizarse por enviar oportunamente a sus hijos a la escuela, votar para elegir a sus representantes e involucrarse en el mejoramiento del inmueble escolar, se transita a una participación que adquiere mayor centralidad en los procesos educativos que se promueven en la escuela. Por lo mismo es que se visualiza como asunto necesario en el logro de la calidad de la educación. Aunque la escuela tiene un papel primordial en la formación de los alumnos, los padres desde el punto legal son los titulares del derecho a esa calidad de la educación. En este sentido es que la articulación, la complementariedad y el apoyo entre la familia y la escuela se tornan, durante las últimas décadas, en un tema de gran relevancia. En la siguiente cita se muestra la creciente influencia y poder de los padres en la educación escolarizada:

La década de los 80 constituye un parteaguas en la relación entre la escuela y la familia, en esa época se instaura un nuevo escenario en donde los padres de los alumnos adquieren un creciente poder y un mayor nivel de influencia en las decisiones escolares. (Instituto Internacional de planeamiento de la Educación, 2002, p. 2)

Este breve recorrido por la historia permite ver cómo la relación que establecen los padres con la escuela que se prevé desde el Estado ha cambiado. A principios del siglo XX, los padres y madres no tenían ni voz ni voto en la escuela y en la enseñanza de sus hijos; por lo mismo es que este eje temporal marca un hito en la separación entre las responsabilidades de la escuela y la familia. En el desarrollo de la educación también es factible observar que se transforma el discurso donde al padre se le imputa la obligación de participar; es hasta en las últimas décadas cuando, además de que se les considera como sujetos de derecho, su participación se torna estratégica en la promoción del éxito académico de los alumnos. En el devenir histórico, las visiones en torno al papel de las familias se modifican, pues -como ya se ha señalado- hoy en día se reconoce que las responsabilidades educativas han de ser compartidas entre escuela, familia y sociedad.

Al ser el nivel de aprendizaje una dimensión fundamental de la calidad, la participación y la responsabilidad de los padres hacia la educación de sus hijos se hacen indispensables: por ello, en la actual reforma educativa del 2013, se les integra de manera formal como parte del sistema educativo. A propósito del logro de la calidad educativa, se percibe un cambio en la concepción del rol y el papel de los padres en la educación de sus hijos: de meros espectadores y consumidores de la educación que las escuelas ofrecen, se les coloca paulatinamente en la categoría de agentes comprometidos, que colaboran activamente en los proyectos educativos (Parra, 2004, p. 773).

Las exigencias de los organismos internacionales en el logro educativo de los alumnos muestran que la participación parental centrada en un involucramiento en una o varias actividades relacionadas con la escuela (por ejemplo: asistir a las juntas o reuniones y participar de manera voluntaria en los festivales infantiles, en el mejoramiento de la escuela y en la cooperación para adquirir recursos materiales) ha trascendido a otra en la que se torna corresponsable de la misión que tiene la escuela: mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos y del sistema educativo mexicano en su conjunto. Para mostrar esta situación, se presenta el siguiente fragmento de texto:

Las nuevas necesidades de aprendizaje que plantea la así llamada sociedad del conocimiento, en el contexto de un mundo globalizado, son complejas y diversas, por lo cual su satisfacción requiere de acciones y estrategias multisectoriales. Es por ello que se propugnan, a nivel de las instituciones educativas, nuevos estilos de participación y colaboración que comprometan activamente a todos los asociados en la tarea de apoyar a los niños en sus aprendizajes, desarrollo y formación de un proyecto de vida y de un esquema de valores. (Parra, 2004, p. 774)

Si bien es cierto que para lograr un sistema educativo y una escuela de calidad se requieren condiciones, tales como el establecimiento de un currículo adecuado a las circunstancias de la vida de los alumnos (pertinencia) y a las necesidades de la sociedad, un mayor número de alumnos que acceda a la escuela, permanezca en ella y egrese al haber alcanzado los objetivos de aprendizaje en los tiempos previstos (eficacia), aprendizajes que sean asimilados de manera significativa y duradera por parte de los alumnos y que se traduzcan en comportamientos sustentados en valores individuales y sociales (impacto) y condiciones materiales y recursos humanos suficientes (eficiencia) (Gobierno de Veracruz e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, p. 16), también es cierto que esas condiciones no son suficientes para hacer realidad la calidad educativa; por ello es que -a nivel de política educativa- se exalta el papel que tienen las familias en el aprendizaje.

### **El valor educativo que se le asigna a la participación de los padres de familia en la escuela**

Al ser un derecho humano y un mandato del artículo 3º constitucional, la educación de calidad se visualiza como un camino que favorece la convivencia respetuosa y armónica en una sociedad justa, democrática, pacífica y próspera y como un instrumento que ayuda a superar las desigualdades y que ofrece oportunidades para todos los mexicanos. Con base en estas aspiraciones, la tarea que se le asigna se orienta hacia la formación de personas responsables consigo mismas y con su entorno, conocedoras de sus derechos y respetuosas de los demás, capaces de dialogar y de respetar las diferencias y aprender de ellas (SEP, 2013a).

Para el logro de las finalidades que postula la educación integral, la participación activa y la colaboración de los padres de familia con la escuela se vuelven necesarias e indispensables, ya que ambas instituciones conforman un binomio



que trabaja de manera colaborativa hacia un mismo fin, en este caso, en el logro de los ideales educativos plasmados en el artículo 3º constitucional. Para González, González y Marín (2009), tanto la familia como la escuela han de involucrarse en un trabajo conjunto con acciones éticas en la formación del hombre y del ciudadano socialmente responsable. De igual manera, señalan que, si bien la familia no es la única encargada de educar en valores, es la institución que, por la proximidad e intimidad que establece con los hijos, tiene un llamado especial para el cumplimiento eficaz de esa tarea. El contenido de la siguiente cita da cuenta de ello:

La familia es el escenario natural para la construcción de valores. Se sitúa al hogar familiar como un espacio de la vida, donde el niño expresa sus sentimientos y comprende sus emociones; de allí que los valores se promuevan sobre todo a través de una relación afectiva y no tanto por medio de una demostración racional, es muchas veces más dependiente de su práctica cotidiana que de su discurso retórico. (González, González & Marín, 2009, p. 64)

Por la importancia que se le otorga a la familia en la formación de los valores, la SEP edita y distribuye materiales, en específico la colección *Aprender y disfrutar juntos*, en donde pone de manifiesto ideas que coinciden con las de las autoras ya antes señaladas, en particular con aquellas que reconocen que los niños -durante sus primeros años en sus procesos formativos en el ámbito familiar- obtienen seguridad en sí mismos y aprenden -entre otras cuestiones- a construir sus propias ideas acerca de la responsabilidad, el orden, el aseo, la disciplina, la puntualidad, el respeto por sí mismos y por los demás, así como a tomar decisiones (SEP, 2008, p. 7). En estas publicaciones, cuyos destinatarios son los padres de familia, se considera que los valores -en tanto principios que guían la vida de las personas en general y de los niños en particular- les ayudan a decidir entre lo que es correcto y lo que no lo es, en tanto influyen en la forma de pensar, de sentir y de hacer. Desde el convencimiento que se tiene acerca de que los valores se aprenden desde edades tempranas con el ejemplo de las personas que los rodean, en especial con los padres de familia, es que la autoridad educativa exhorta a los padres o tutores a que ayuden a sus hijos a practicar de manera sana y armoniosa los valores humanos y, con ello, colaboren con la función educativa que tiene la escuela (SEP, 2008).

Para González, González y Marín (2009), el contexto escolar representa el complemento de la familia, ya que se concibe como el espacio para la reflexión, para la acción, para el aprendizaje y la construcción de valores compartidos (p. 61). Para mostrar que el papel que tiene la escuela en la formación de los hijos-alumnos va más allá del aprendizaje de la escritura, la lectura y de otros contenidos curriculares, las autoras retoman ideas de Reyes (2001) para señalar la tarea que tiene esta institución en la construcción de normas sociales de convivencia y de los valores que guían las acciones del día a día.

En esta misma tesitura, Bolívar (2006) señala que no sólo la escuela y los profesores son agentes importantes en la educación de los alumnos, sino que también lo son los medios de comunicación y las familias, ya que estos se consideran agentes que desempeñan un papel educativo relevante en la mejora continua de los aprendizajes. En este contexto, la corresponsabilidad adquiere un significa-

do especial en el desarrollo individual y social de los educandos. Una nota distintiva de la importancia que se le da a la relación cooperativa entre escuela y familia es la siguiente: "demandar nuevos servicios y tareas educativas a la escuela, para no limitarse a nueva retórica, debiera significar asumir una responsabilidad compartida, con la implicación directa de los padres y de la llamada 'comunidad educativa'" (Bolívar, 2006, p. 121).

Con respecto a este asunto, conviene mencionar que existen resultados derivados de la investigación educativa que muestran que, para que se puedan cristalizar los fines de la educación, se hace indispensable la corresponsabilidad de la sociedad en general y de los padres en particular con el trabajo que realizan los docentes y los directivos escolares en el ámbito cognitivo, social y actitudinal de los estudiantes. Entre estos resultados se destaca el de Sarramona (2004), quien señala la correlación que hay entre el involucramiento y la participación de los padres con la calidad educativa, en tanto los alumnos incrementan su rendimiento: "Los padres son agentes condicionantes de la efectividad de la educación escolar; la escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá resultados muy limitados en comparación con los que se pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente" (Sarramona, 2004, p. 27).

Valdés, Martín y Sánchez (2009) retoman los resultados de un estudio realizado por Epstein y Clark Salinas (2004) para señalar que, cuando los padres dedican quince minutos al día para apoyar a sus hijos en actividades relacionadas con la escuela, se observa una mejoría en el comportamiento académico y social de los alumnos y una mejor comunicación entre los padres y los profesores. En este mismo orden de ideas, Reparaz y Naval (2014) citan el trabajo de Martínez (1992) para subrayar el resultado benéfico que se obtiene cuando los padres establecen relaciones positivas y activas en el centro escolar. Entre los beneficios que señalan, se destacan el incremento en el rendimiento de los alumnos, la mejora del desempeño y la eficacia de la función formativa del centro escolar.

Por su parte, investigadores de Includ-ed (2006) dan cuenta de las formas que se distinguen en la participación de los padres en la escuela, pero sobre todo señalan las que influyen de manera positiva en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Entre estas formas de involucramiento que reconocen están las siguientes: participación informativa, participación consultiva, participación decisoria, participación evaluativa y participación educativa.

- La participación informativa sucede cuando la escuela se limita a dar información a los padres y estos las reciben sin mayores posibilidades de participar.
- La consultiva supone el derecho de las familias de formar parte de los órganos de los centros.
- La participación decisoria implica que los padres pueden participar en la toma de decisiones referentes a los contenidos de enseñanza y a la evaluación.
- La participación evaluativa incrementa la presencia de los padres en los procesos de evaluación del alumnado y del propio centro.
- La educativa hace referencia a la participación de los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Con base en los resultados del estudio, los investigadores de Includ-ed (2006) resaltan que solo los tres últimos tipos de participación son los que contribuyen al éxito escolar, pues no es suficiente con que el padre asista a recibir información por parte de la escuela o a manifestar quejas e inconformidades. Este aporte que se hace desde la investigación ayuda a entender que se pueden alcanzar mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos -en todos los ámbitos de la formación- a partir de las maneras en que se involucren las familias en las estructuras formales que se estipulan desde el sistema educativo (o en las que no son formales, pero que se establecen a partir de propósitos específicos de los padres). En esta misma tesitura, Rivera y Milicic (2006) reconocen tres estilos de participación de la familia en las escuelas: a) un estilo participativo, que corresponde a un grupo de padres que voluntariamente están vinculados de forma permanente con la escuela y que disfrutan de esa participación, b) un estilo menos participativo, conformado por las mamás o papás que no asisten por razones de trabajo o desinterés, o que asisten ocasionalmente para manifestar algún reclamo y c) un estilo intermedio que corresponde a las familias que se limitan a asistir a las reuniones de padres y que acostumbran a retirarse antes de tiempo. Ciertamente, el más valorado por su efectividad e impacto en los resultados educativos es el primer tipo.

Reparaz y Naval (2014) consideran que, en las sociedades democráticas, la participación de las familias en la educación es un derecho que -como tal- requiere de las garantías de los poderes públicos. En el caso de México, los derechos de los padres se reconocen y se hacen efectivos en los artículos 65, 66, 67 y 68 de la Ley General de Educación, en los cuales se señalan respectivamente los derechos y las obligaciones de los padres, así como las atribuciones y responsabilidades de la Asociación de Padres de Familia y de los Consejos de Participación Social (DOF, 2017).

El contenido de esos artículos muestra de manera clara que las madres, los padres o los tutores tienen las facultades y atribuciones para involucrarse de manera activa en los procesos educativos que promueve la escuela. Esa participación no se limita a los órganos de gobierno, es decir a la Asociación de Padres y al Consejo, sino que su presencia e involucramiento han de ser en todos los aspectos que tengan relación con el desarrollo afectivo, emocional, social y cognoscitivo de sus hijos, teniendo en cuenta que con su involucramiento se podrá afectar positivamente sus logros académicos.

En la Ley General de Educación y en el Programa Sectorial 2013-2018 se reconoce que, sin la cooperación positiva de la familia, se hace más difícil conseguir que las aspiraciones que se tienen en la formación de los estudiantes se cristalicen en términos de los resultados esperados. Desde este marco normativo se aprecia que el involucramiento sistemático de los padres en la vida de las escuelas se diseña de manera intencional como un componente medular de los objetivos educativos tales como la disposición al aprendizaje, los logros de los estudiantes y el cambio sustancial de los centros escolares (Weiss, Lopez & Rosenberg, 2014).

### **Perspectiva metodológica**

Al privilegiar la comprensión del fenómeno desde la experiencia y perspectiva de los profesores, directivos y profesionales de la educación que forman parte del equipo de psicopedagogía de una escuela primaria oficial, se decidió que el paradigma cualitativo era el pertinente a los propósitos del estudio. Las razones que explican la decisión de privilegiar el enfoque cualitativo son las siguientes: permite a los investigadores reconocer no solo la existencia de las múltiples acciones e interacciones que se suscitan en el CTE, sino también centrarse en procesos, obtener información desde la visión de los participantes, recolectar los datos en escenarios naturales y, sobre todo, estudiar el fenómeno de manera inductiva, sin tener hipótesis preconcebidas (Creswell, 2014).

Del paraguas que representa el enfoque cualitativo, se eligió como método el *estudio de casos*, ya que permite estudiar con profundidad fenómenos delimitados desde el punto de vista de los actores, dar cuenta de las acciones e interacciones en relación a los contextos para comprender las actividades en circunstancias concretas y particulares (Stake, 1999), además de que se interesa por incluir tanto los aspectos objetivos como subjetivos de la vida social (Neiman & Quaranta, 2012). En palabras de Colina (2014), el estudio de caso es "una estrategia de investigación exhaustiva desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, institución o sistema en un contexto 'real'" (p. 245). Algunas características de este método, que lo hacen particularmente apropiado para este estudio, son las siguientes: el potencial para explicar cómo y por qué suceden las cosas, la postura reflexiva que adopta el investigador, la manera en que la investigación conserva lo holístico y el sentido característico de los eventos de la vida real, además de la flexibilidad que permite reorientar la indagación en caso de que surja información no prevista (Colina, 2014).

En el proceso de recolección de datos se utilizaron dos técnicas: la observación participante y la entrevista. Las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso: por esta razón, la necesidad de registros de observación pertinentes que permitieran al investigador enfocarse en algunos aspectos y en seleccionar aquellas oportunidades que los temas indicaran y que, por lo mismo, ayudaran a familiarizarse con el caso. Los datos que se obtienen a partir de los registros de observación se suman y ordenan para que su significado aparezca con claridad. Conviene señalar que los significados de los datos cualitativos o interpretativos son los que directamente reconoce el observador (Stake, 1999, p. 60).

La entrevista, por su parte, representa la técnica de investigación cualitativa más común que se emplea para aproximarse a las acciones y su trasfondo, tanto a nivel individual como grupal. Puede usarse para la reconstrucción de acciones del pasado, el estudio de representaciones sociales, el análisis de la interacción entre construcciones psicológicas personales y conductas sociales, pero también como técnica complementaria para tener una mejor idea del fenómeno estudiado (Sierra, 1998, p. 309). En este caso, se recurrió a la entrevista focalizada ya que se buscaba profundidad y libertad de manera simultánea. Las personas a entrevistar fueron elegidas por el papel que juegan en el fenómeno estudiado y por la

riqueza de información que pudieran aportar. Por su parte, el entrevistador conoce elementos de ese proceso, lo que le permite estructurar la entrevista (Vela, 2008). En esta oportunidad se realizaron doce observaciones, cuatro en etapa intensiva del CTE y ocho durante el ciclo escolar 2016-2017. También se llevaron a cabo ocho entrevistas a profesores y miembros del equipo de psicopedagogía. El proceso de análisis de los datos se desarrolló mediante el uso del Atlas Ti.

### **Opinión de los integrantes del CTE: una manera muy particular en que los padres de familia asumen el derecho de los niños a una educación de calidad**

Se presentan en este apartado puntos de vista y opiniones del directivo, los profesores y profesionales del equipo de psicopedagogía que participaron en las reuniones del CTE de la escuela primaria donde se llevó a cabo la observación en el ciclo escolar 2016-2017, con respecto a maneras específicas en que se involucra un grupo de padres de familia en asuntos escolares. La decisión de enfocar este tipo de participación parental obedece a la significatividad temática puesta de relieve de manera intermitente en las sesiones del CTE; relación que -como se verá más adelante- tiene, desde la perspectiva de estos profesionales de la educación, repercusiones que no son afortunadas en el derecho de los niños a una educación de calidad. La posibilidad de problematizar y reflexionar sobre la interacción que establecen los padres con la escuela ofrece caminos educativos para encontrar modos que ayuden a la misma institución (y a otras que compartan problemáticas similares) a desarrollar competencias enfocadas en revitalizar las relaciones escuela-familia y, con ello, para incidir colaborativamente en la calidad de la educación.

Si bien se reconocen los efectos positivos que tiene la participación de la familia en el logro académico de los alumnos a nivel de la legislación educativa y de los aportes que se hacen desde la investigación, existe evidencia empírica, obtenida a partir de los registros de observación en el CTE y de las entrevistas a profesores, que muestra que la forma de relación que establece un buen número de padres a nivel individual dista mucho de parecerse a la deseada. En otras palabras, esos datos ponen de relieve la distancia que hay entre lo que se declara como benéfico en la legislación educativa y la investigación con lo que sucede en la práctica cotidiana. Las dificultades que se perciben entre familia y escuela -que ocupan gran parte de la preocupación de los profesionales de la educación de este centro educativo- muestran una brecha entre lo que se dice y se espera y entre lo que se hace y sucede.

Ciertas maneras de proceder de los padres de familia de la escuela afectan -entre otras cuestiones- la normalidad mínima, la cual se reconoce en la reforma educativa del 2013 y permite asegurar las condiciones básicas e indispensables de primer orden que se han de cumplir, precisamente para garantizar el buen desempeño de las tareas de los docentes y el logro de los aprendizajes de los alumnos. De los nueve rasgos básicos que señala la autoridad educativa, interesa destacar los siguientes: la obligación de la escuela de brindar un servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar; el compromiso

que tiene el docente de iniciar puntualmente sus actividades, la asistencia puntual de los alumnos a las clases y la disposición de los materiales que se necesitan en el proceso de aprendizaje (DOF, 2014). La decisión de retomar cuatro de los nueve lineamientos de la normalidad mínima de la operación escolar se asocia a experiencias concretas que se suscitan en la escuela y que, a todas luces, muestra la existencia de una tensión entre las normas mínimas que se establecen desde la institución escolar y las formas de proceder de un grupo importante de padres de familia; tensión que, especialmente, les dificulta a los profesores la tarea de educar.

¿Podría la escuela y el docente garantizar el derecho a la educación de calidad de los alumnos, cuando sus inasistencias y retardos se convierten en un asunto que interfiere en el logro académico? Un tema recurrente en las reuniones del CTE tiene que ver con el problema que viven cotidianamente con la asistencia y la puntualidad de los alumnos. Ejemplos de esta situación se presentan a continuación:

*"En los 1º meses yo era el que tenía el premio de las llegadas tarde [se refiere a su grupo], ya tenía fama el grupo por tener retardos y falta de asistencias".* (Registro de observación 4, p. 7)

*"Lo que vemos son muchas faltas de los alumnos, hay ausentismo, hay por lo menos 80 niños que su promedio se relaciona con el ausentismo, hay niños que tienen 30 faltas".* (Registro de observación 11, p. 9)

Para mostrar que este problema no es un asunto menor, se utilizan los datos que los profesores de la escuela reportaron al final del ciclo escolar 2016- 2017, en una de las sesiones del CTE: *"9,280 inasistencias y 27,636 retardos"* (Registro de observación 12, p. 6). Aunque los números indican que las inasistencias y la impuntualidad no son un asunto menor, hay otros elementos que muestran que el padre de familia incumple esta obligación, tiende a molestarse cuando se aplican las normas y reglas escolares (por ejemplo: no permitirles la entrada después de la hora de inicio reglamentaria) y argumenta que, con esas decisiones, la escuela vulnera el derecho a la educación que tienen sus hijos. Desde una concepción particular del derecho a la educación que tienen estos padres de familia -es decir, desde un deficiente entendimiento de ese derecho- tienden a transgredir las reglas, pues -de un modo u otro- consiguen que no se apliquen sanciones ante el incumplimiento de la puntualidad o la asistencia. Esta situación tiene repercusiones importantes en el proceso educativo de los niños, pues -como lo señala una de las profesoras- las clases inician tarde ya que, a la hora indicada para comenzar la jornada escolar, el grupo no está completo: *"yo cada reunión de padres abordo el asunto, les muestro evidencia y no pasa nada, empiezo la clase a las 8.20, pues a las 8.00 tengo 10 y 11 alumnos, los papás no cumplen con su responsabilidad, vengo iniciando clases a las 8.20 o a las 8.30 de la mañana"* (Registro de observación 12, p. 6).

En el siguiente recorte se puede apreciar el discurso de otra de las profesoras con respecto a la falta de apoyo e involucramiento de los padres en el cumplimiento de uno de los preceptos de la normalidad mínima que -al menos en el papel- reconoce la importancia que tiene la asistencia y la puntualidad en los procesos pedagógicos de los alumnos:

"[Maestra 4] *Estamos conscientes que los papás no apoyan, al niño ya no le podemos exigir, si uno exige, vienen con toda la familia, se vienen contra nosotros, yo tengo niños que tienen 30 faltas en un bimestre, le llama uno a las mamás y dicen, no maestra, y resulta que nos responsabilizan a nosotras, yo no puedo hacer que ellos no falten, yo cumplo con lo que me toca, pero cómo le hago para que los manden a la escuela, para que lleguen temprano, yo puedo hacer mi trabajo pero no de que vengan temprano*". (Registro de observación 12, p. 4)

El lema del derecho a la educación lo usa el padre de familia a manera de bandera para conseguir que el hijo -aun cuando llega después de la hora estipulada para la entrada- ingrese a la escuela y al salón sin aceptar consecuencia alguna por el incumplimiento del compromiso que tienen como sujetos de derecho. Cuando la escuela decide aplicar el reglamento correspondiente, el padre se molesta, discute con el profesor de guardia o tiende a buscar el apoyo de la autoridad en la Secretaría de Educación o en la Comisión de los Derechos Humanos. Finalmente saben que, al apelar a los derechos, reciben el apoyo y el respaldo de esas instituciones y de las autoridades educativas centrales. En el siguiente recorte se muestra a manera de ejemplo esta situación:

"*En dónde está ese respeto de los papás y nosotros tenemos que cumplir con el artículo 3º. ¿Y el artículo 31 en donde los papás tienen la obligación de llevar a sus hijos a la escuela? Si un maestro no le permite entrar al salón pasa todo, si un papá no cumple, no pasa nada, nada más nos lo aplican a nosotros, es obligatorio, pero hay que tener corresponsabilidad, en los 200 días, están fuertes con nosotros... si ellos vienen 100 días no pasa nada...*". (Registro de observación 3, p. 5)

En el caso de esta escuela, hay antecedentes de las gestiones que hace tal o cual padre de familia para evitar asumir efectos que se derivan de acciones que no son compatibles con las responsabilidades que tienen en la formación de los hijos, por ejemplo, llegar temprano, asegurarse que el niño lleva los materiales necesarios y las tareas correspondientes. Ante este tipo de dificultades, los profesores consideran que las autoridades superiores solo escuchan a los padres sin tomar en cuenta sus opiniones: "*ellos (SEJ) les dan la razón a papás y ni siquiera investigan*" (Registro de observación 4, p. 7). Con este tipo de respuestas no sienten el apoyo de los padres ni el respaldo de autoridades superiores en la solución del problema de la impuntualidad y las inasistencias. El siguiente fragmento de una conversación entre una profesora y la directora señala la manera en que experimentan la influencia de padres de familia en el trabajo que realizan, en especial en la toma de decisiones que saben que les puede traer consecuencias no deseadas, como lo es el caso de las demandas:

"[Una maestra comenta casos de papás que llegan tarde y pregunta a la directora] *¿Permitirán entrar a los niños que llegan tarde?*  
[Directora] *Tuve mucho problema, llegaron padres, decían, no es justo, venían papás molestos, pero de verdad molestos... y yo la verdad... me tocaba tomarlos a mí, pero estábamos al filo de la navaja, está a la orden del día las demandas en derechos humanos*". (Registro de observación 4, p. 6)

Así como la situación que se revela en la cita anterior, hay otras que muestran que el deseo y necesidad de una familia son razones suficientes para que la escuela responda y cumpla con las peticiones puntuales que le demandan, sin que ello implique que los padres vean los efectos que esto produce en el hijo, en los demás alumnos y en la misma institución. Por ejemplo, aunque un padre de familia sabe que hay una fecha específica para realizar la inscripción y un número máximo de alumnos por grupo, tiende a insistir con la directora de la escuela la asignación del lugar. Ante los argumentos que respaldan la negativa del directivo, el padre acude a otras instancias para que autoridades intervengan en la resolución efectiva de tal petición. Directivos y docentes señalan que el resultado de la acción que realiza el padre o la madre tiende a ser favorable a los intereses de la familia, pero desfavorable para los demás, pues finalmente la escuela recibe la orden de una autoridad superior de inscribir al niño, sin que se prevean los efectos que tiene esa disposición en la atención de calidad que han de dar a todos los niños inscritos. Como se sabe, esta atención puede verse limitada en grupos que son numerosos y que no cuentan con los espacios que se requieren para el aprendizaje. El siguiente testimonio ilustra las dificultades que se viven con relación a la falta de espacio: *"Los espacios, aquí los niños no tienen espacios para jugar, los niños son niños, quieren jugar y eso ya no se puede hacer en la escuela, en guardias nos encargamos de que no corran, entonces los niños no están desarrollándose, ¿cómo quieren que estén, cuando no hay espacios?"* (Registro de observación 1, p. 7).

Además de ello, los profesores expresan temor ante la posibilidad de verse involucrados en procesos de tipo administrativo. Para dar cuenta de este tipo de situaciones que se viven en el contexto escolar, se presenta un fragmento de texto en el que se aprecia la experiencia de la directora ante una demanda interpuesta por una familia, cuyo propósito era un cambio de turno:

*"[Directora] Ha sido muy diferente, muy difícil, y casi todos saben a qué me refiero. Aparte de la demanda de la que fui objeto, fue una demanda que se hizo a través del tribunal de la federación, no es cualquier cosa... tenía un plazo, un tiempo muy limitado, si por lo general se tienen 15 días para contestar la demanda, para responder, a mí me dieron 48 horas. Era un lunes, yo ya no estaba en la escuela, la recibe (demanda) el maestro X, y la tenía que responder para el jueves. Inmediatamente me comuniqué con la supervisora y me dice, ve a jurídico de la Secretaría. El asunto es que vino una señora con una actitud muy prepotente a pedir cambio de turno, se fue a la Secretaría y ahí le otorgaron el cambio, ¿quién hizo el cambio? Es que vinieron varias personas a pedir cambio, fuimos con la supervisora y les dijimos no hay lugar, en lugar de irse a la DERSE que se va al tribunal Federal. El asunto de todo esto son dos cosas, voy a la Secretaría y me dicen, usted tiene que recibir al niño, en el turno que está solicitando... no tengo inconveniente de recibirlo... pero ellos no ven que los grupos ya están llenos, se limitan a decir, lo tiene que recibir. No vi apoyo por parte de la secretaria".* (Registro de observación 5, p. 2)

Con base en la experiencia de los docentes, se señala que la participación de un buen número de padres de familia se limita a pedir, demandar y exigir del servicio educativo condiciones que se adapten a sus situaciones, necesidades, gus-



tos e intereses. Así como hay padres que demandan que la escuela se adapte a sus necesidades particulares, hay otros que cuestionan decisiones de índole pedagógica, en especial cuando no les agrada y no aceptan que en el trabajo en equipo su hijo participe en uno en donde hay un alumno con necesidades específicas de aprendizaje o con aquellos otros que consideran que no son una buena influencia para el hijo. A las inconformidades con la organización social del aula, en especial con la conformación de equipos de trabajo, se agregan otras relacionadas con la cantidad de tareas y evaluaciones o con la asignación de tal o cual profesor en un determinado grupo.

Blanco y Umayahara (2004) consideran que hay intervenciones de padres que representan obstáculos que impiden la misión y las tareas que tienen docentes y directivos en la formación de los estudiantes. Este tipo de padres exigen a las escuelas ciertos objetivos a cumplir, ya que -de manera explícita o implícita- esperan que la institución educativa cumpla con determinados objetivos de enseñanza, sin considerar que los educadores establecen propósitos educativos en función de las necesidades e intereses de sus alumnos, los cuales no siempre coinciden con aquellos que los padres esperan. Los profesores ponen de manifiesto que, cuando sus decisiones no se adecúan a lo que la familia considera que es el deber ser o hacer en función de intereses muy particulares, tiende a enfrentarse con la escuela y a exigir que se cumplan sus peticiones. Los siguientes recortes de registros de observación muestran esta situación que se vive en la escuela con respecto a la intervención-inconformidad de los padres: *"a los papás no se les da gusto, si dejas tarea, si no dejas tarea, si es mucha o si es poca"* (Registro de observación 12. p. 4); *"Los niños no quieren trabajar en equipo, me dicen, yo solito, las mismas mamás dicen, yo quisiera que mi hijo trabajará solo y que no sea en equipo"* (Registro de observación 12, p. 4.).

Una queja común que se hace presente en el CTE es que, ante situaciones conflictivas -que se derivan de los resultados de aprendizaje, de la relación que se establece entre los niños dentro o fuera del salón, de una propuesta educativa que hace el profesor y que implica una forma diferente de trabajo, del tipo de evaluaciones que se deciden en colectivo escolar, etc.-, la actitud que asumen algunos padres es la de cuestionar, argumentar y defender su postura con la que intentan apoyar a sus hijos para que salgan bien librados de la situación y no la de colaboración para que esa experiencia se convierta en una oportunidad de aprendizaje y desarrollo. Los profesores refieren que los padres de familia difícilmente hacen alusión a las responsabilidades compartidas; en este sentido, la exigencia de solución solo recae en la escuela. Para Usategui y del Valle (2009, p. 184), los padres que tienden a erosionar el sistema de reglas y normas adoptan una actitud que podría calificarse de "clientelar", ya que sitúan la relación con la escuela más en términos de exigencia que de confianza y colaboración. Esa exigencia conlleva la idea más o menos explícita de la escuela como proveedora de servicios y responsable última de ellos; como resultado, existe la tendencia a pedir y exigir.

Por su parte, Esteve (2003) considera que la forma de participación e involucramiento de los padres que se hace desde el temor de que sus hijos se frustren ante las dificultades, o puedan traumarse ante una consecuencia que se

les imponga como respuesta a una determinada conducta (por ejemplo, no cumplir con una tarea, o que se les pueda limitar su libertad con un acto que consideren coercitivo) refleja el síndrome denominado "carencia de autoridad". Este estudio señala que los efectos de este tipo de intervención resultan devastadores en el desarrollo de los niños, precisamente porque aprenden a transgredir límites y normas mínimas que sirven a la convivencia sana y pacífica y a las relaciones que tienen su base en valores democráticos. Así mismo, considera que el mensaje que se les comparte desde este tipo de acciones es claro: *¡El mundo ha de comportarse de acuerdo a deseos, expectativas e intereses personales!* Una de las consecuencias que Esteve señala, y que se deriva del tipo de intervención que hacen los padres para que sus hijos salgan bien librados de tal o cual situación, es la siguiente: "Desde semejantes presupuestos (los niños) apenas poseen la más mínima capacidad de reacción frente a la frustración cuando las cosas no van como ellos esperaban" (Esteve, 2003, p. 139).

La magnitud que conlleva este tipo de intervenciones no es menor. Para comprenderla, el autor pide imaginar un centro escolar con cientos de alumnos en el que todos los padres deciden actuar según sus propias pautas de comportamiento, con el agravante de que, si una decisión que se tome desde la escuela y no sea coincidente con los supuestos de la familia, desembocará en enfrentamientos, quejas y amenazas de interminables peregrinaciones de docentes y directivos a los juzgados o a instancias defensoras de los derechos humanos en general y los de la niñez en particular. Esta idea de Esteve (2003) deja de serlo en esta escuela en particular, en tanto los profesores ya han vivido la experiencia de haber sido demandados. El siguiente recorte da cuenta de ello: *"los mismos papás van y ponen denuncias, demandas por aquello que no les parece, sí un niño llega tarde se tiene que recibir, pues estás expuesto a esas demandas"* (Entrevista 1, p. 2X).

Si bien es cierto que las familias tienen el derecho a expresarse o a defender lo que consideran importante para sus hijos, desde el punto de vista educativo, se les ha de ayudar a que observen y cuestionen ese tipo de intervenciones y acciones, a fin de que se les permita reflexionar si aquello que defienden, reclaman y demandan en realidad ayuda, interfiere o entorpece el proceso formativo de sus hijos. En casos en donde impera el relativismo ético como sistema de pensamiento, desde el cual una persona decide qué es bueno y qué es malo, qué se puede y se debe hacer y qué no se puede ni se debe hacer, sin tomar en consideración el porqué ni el para qué de los límites en la vida escolar, es fácil advertir que cualquier valor aceptado y consensuado por y para una comunidad escolar se cuestione y se transgreda, precisamente porque se mira solo desde la validez que puede tener para una circunstancia personal o para la situación que se quiere resolver. Un padre que llega con su hijo a destiempo a la escuela no sólo puede argumentar la injusticia que cometen los profesores cuando deciden aplicar la sanción correspondiente a ese hecho, sino que, basado en lo que considera que es el derecho a la educación que tiene su hijo, exige y logra que los límites de comportamiento establecidos se extiendan o se rompan.

Las situaciones que ponen de relieve los profesores de esta escuela primaria con respecto a la intervención de los padres -y que desde su punto de vista afec-

tan el proceso formativo de los estudiantes- corresponde a lo que Kñallinsky-Ejdelman (2003) llama extralimitación en las funciones y roles parentales, que hace que la participación se convierta en control de la escuela y del profesorado y conlleva la generación de conflictos y de malos entendidos que contribuyen a ensanchar distancias entre ambas instituciones. La autora considera que "cuando los padres se 'adueñan' del centro escolar, este pierde su perspectiva institucional y sus objetivos educativos se tergiversan" (p. 80).

Ante este tipo de reacciones, se cuestiona si la escuela tiene las condiciones para mantener un orden orientado al bien común que ayude a la formación de los alumnos. En este caso, la respuesta es negativa, pues al menos en la escuela en donde se realizaron observaciones y entrevistas, los profesores tienden a dejar que los alumnos ingresen a la escuela sin importar la hora de llegada o que se presenten sin las tareas o los materiales necesarios. Finalmente, la experiencia les ha mostrado que las reglas tienden a transgredirse con el apoyo de la misma autoridad que se supone que está al pendiente del cumplimiento de la normalidad mínima. ¿Quién gana o pierde con ese relativismo ético? Si la participación de los padres es considerada por la investigación y por las leyes educativas como un engrane que ayuda a promover el logro académico de sus hijos, conviene que se pregunte cómo este tipo de relación que establece un grupo de padres con la escuela afecta los resultados educativos de los alumnos. ¿Se podría hablar de responsabilidad, de convivencia y tolerancia cuando se hacen valer los derechos desde lo que se considera conveniente y valioso para las propias necesidades familiares y cuando -desde los propios marcos y sistemas de creencias- se confronta y transgrede los límites que pone la escuela a fin de asegurar las condiciones mínimas que se requieren en los procesos formativos?

Pérez (2006) señala, de manera enfática, que una cultura que defiende la libertad sin la responsabilidad invita a la inmadurez permanente. En este mismo tenor, Martínez-Saez (2008) considera que, cuando predomina un sistema de pensamiento dominado por el relativismo ético, se tiende a caer en

La amoralidad del derecho y no porque se niegue la existencia de la moral, sino porque al negar la ley moral se reduce aquella a un conjunto de principios subjetivos de comportamiento condicionados por factores humanos: opinión pública, psicológicos, económicos, que equivaldrían a introducir la incertidumbre en la legalidad, y que por ello se rechaza. (Martínez-Saez, 2008, párr. 12)

Precisamente por este tipo de acciones y reacciones que se viven en los ámbitos escolares de manera cotidiana es que Usategui y del Valle (2009) señalan que en la actualidad se está viviendo un proceso en el que algunos valores quedan desactivados socialmente como principios normativos de conducta, mientras que otros adquieren el rango de contravalores, porque entran en pugna con principios que sí operan de facto como tales. Para estas autoras, los valores, en su definición, se ven relativizados en sociedades que son cada vez más complejas y culturalmente diversas, por lo que la llamada crisis de valores no encierra tanto el problema de la falta de valores como el de la falta de un "espacio común" de valores compatible con la pluralidad.

Estas situaciones que se presentan en la escuela constituyen un material valioso, en tanto invitan a la reflexión y al análisis de las formas educativas que se promueven en la misma institución con respecto a la intervención, participación e involucramiento de los padres de familia. Ante ello, conviene preguntar si la escuela se ha de limitar a aceptar que los padres intervengan y afecten con sus decisiones los procesos educativos y pedagógicos de los alumnos o ha de aventurarse a experimentar nuevas maneras que ayuden a que los ideales que se tienen con respecto a la participación de los padres a nivel del discurso oficial (donde se destaca la corresponsabilidad en la formación de alumnos y -por ende- en el logro educativo) no se queden a nivel de buenas intenciones o a nivel de unas relaciones entre familia y escuela mediadas por un deficiente entendimiento del derecho a la educación. Habría que recordar que en el artículo decimonoveno, establecido en el *Acuerdo 717*, se señala que los programas y acciones que se implementen para el fortalecimiento de la autonomía escolar han de generar compromisos y apoyos para que los padres participen de manera corresponsable en la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos; se trata -entonces- de garantizar la asistencia de los niños a la escuela y de disminuir o erradicar los índices de reprobación y deserción escolar (DOF, 2014).

Este tipo de experiencias que se suscitan en la vida cotidiana de la escuela muestra que la participación, que se supone se ha de entender como la contribución que cada quien hace desde el rol que asume con el fin de lograr intereses u objetivos comunes (en este caso, la educación de calidad que tienen los niños como derecho innegable) es un área de oportunidad que puede aprovechar la institución para iniciar con los padres procesos de aprendizaje que se orienten a promover de manera intersubjetiva el tipo de participación e involucramiento que se requiere para cumplir a cabalidad con la calidad educativa como derecho de los alumnos.

Estudios como el de Mestre y Guil (2004) muestran que, con la existencia de un sistema de disciplina claro y consistente, se obtienen múltiples beneficios; entre ellos, la construcción de un clima que favorece el trabajo armónico de los docentes con el grupo, con los homólogos, con el equipo directivo y las familias. El sentido compartido por escuela y familias del valor que tienen las reglas sobre las conductas que son aceptadas y las que no -así como las consecuencias- pueden favorecer un clima propicio para el aprendizaje y la sana convivencia. Los aportes de la investigación indican, de manera clara, que cuando las familias y las escuelas están conectadas tienen la posibilidad de construir una relación significativa y, por ende, ofrecen oportunidades para que los alumnos alcancen mejores resultados en el aprendizaje. A partir de esta idea, es fácil reconocer que sin una participación que abone la cooperación, el desarrollo de un alumno puede verse seriamente implicado, precisamente porque desde el moldeamiento se le enseña que la responsabilidad, el compromiso, la tolerancia y la participación en la tarea no son importantes en el aprendizaje y en su desarrollo. Cabe recordar que el tipo de intervención del padre de familia puede proyectarse de manera no muy positiva en las calificaciones, en el ambiente áulico y escolar, en las relaciones con sus compañeros, pero sobre todo en la personalidad de los mismos niños.

Pedir a una escuela que se comprometa con el desarrollo de los alumnos y que eduque en el compromiso, la responsabilidad y la colaboración resulta una quimera cuando prevalece una excesiva permisividad y un proteccionismo que, lejos de ayudar, erosiona un proceso formativo. Como dicen Usategui y del Valle (2009), el discurso de los profesores descubre a unas familias exigentes con la educación, pero poco comprometidas con la práctica. Si bien es cierto que la participación de los papás y mamás en las escuelas es un derecho básico que se reconoce en las legislaciones del Estado- Nación, también es cierto que ese derecho necesariamente tiene que llevar aparejada la garantía de ejercerlo de manera constructiva.

### Consideraciones y reflexiones finales

- El Estado mexicano, desde la última década del siglo XIX, ha considerado la participación de los padres en el sistema educativo mexicano como un asunto central y clave en el cumplimiento de los preceptos establecidos en el artículo 3º constitucional. En los primeros años del México revolucionario, la participación de la familia se centraba en la obligatoriedad de la escuela y en el cumplimiento de asuntos relacionados con la cobertura educativa. En la actualidad, esa participación no solo se valora en términos del logro con respecto a la cantidad, sino de la calidad de la educación a la que tienen derecho los alumnos. Independientemente de los propósitos que el Estado pretende alcanzar mediante el involucramiento de los padres de acuerdo a las necesidades y características contextuales de cada época, sobresale el valor que se le otorga a la familia en el logro de los fines educativos que se señalan en la Carta Magna; valor que puede quedar deshabilitado cuando las familias -lejos de involucrarse en los procesos educativos de manera favorable y constructiva- tienden a erosionar, con sus acciones, las reglas y los valores que -se supone- forman parte de los principios y máximas de la educación de calidad, que se visualiza como un camino que favorece la convivencia respetuosa con miras a la construcción de una sociedad más justa, humana, democrática, solidaria y próspera.
- Aunque en México -como en otros países- existen los fundamentos legales y normativos con respecto a la relación de cooperación y de complementariedad entre familia y escuela, es importante señalar que la participación de los padres no puede quedarse a nivel de decreto. Como lo señala Parra (2004), el marco legal es necesario, pero no suficiente en tanto se requiere pasar del plano normativo y prescriptivo del poder y del deber al plano volitivo del querer. La participación no ha de verse como una obligación que viene impuesta desde fuera, sino como el ejercicio de un derecho que deseamos practicar por los beneficios potenciales que conlleva (p. 771).
- El cumplimiento de la normalidad mínima, en tanto condición necesaria para el aprendizaje de calidad de los niños inscriptos en la escuela, y de los planes y programas pedagógicos, requiere de la intervención de -al menos- dos partes: los directivos y profesores del centro educativo y las familias. Cuando ambos actores tienen en claro el porqué y para qué de esas condiciones, es más fácil que se comparta de manera intersubjetiva su sentido. Establecer ideales para

que los niños aprendan de poco vale si cualquiera de las partes del binomio escuela-familia los transgrede con acciones que inciden de manera no positiva en los procesos educativos. Como lo señalan González, González y Marín (2009), la formación en valores no se puede atribuir pedagógicamente a un único sujeto, sea la familia o la escuela, sino que se tiene que pensar desde la complementariedad y no desde la exclusividad (p. 64). De acuerdo con Sús (2005), el compromiso con las normas no es el acatamiento de las normas en sí, sino el compromiso de su cumplimiento por la convicción del valor que representa en el desarrollo de las personas.

- Para lograr una participación eficaz de los padres, que incida de manera positiva en el aprendizaje de los alumnos, es necesario que las escuelas compartan de manera clara y oportuna la misión que tienen con respecto a los aprendizajes, los beneficios que tienen en el propio desarrollo de los niños, el modo en que profesores y directivos entienden los procesos de enseñanza y aprendizaje, las expectativas de éxito y el currículo, entre otras cuestiones (Grant y Ray, 2013). Hacer realidad los cambios que se introducen a inicios de la segunda década del siglo XXI en la legislación educativa con respecto a la participación de las familias en las escuelas con el propósito de involucrarlas de manera activa en el logro académico de los estudiantes, a partir de que se reconoce en el acuerdo 592 la trascendencia que tiene esa participación en el logro de la calidad y la mejora continua de los centros escolares (DOF, 2011), implica que las familias conozcan de manera clara y puntual el qué, para qué, porqué, cómo y con qué del proceso educativo, pues ello facilitará su participación en el aprendizaje escolar y su colaboración en el cumplimiento de la normalidad mínima como premisa fundamental para una educación de buena calidad y como estrategia relevante para asegurar, en los planteles, las condiciones básicas para el proceso de enseñanza, que permitan construir ambientes y entornos favorables y pertinentes al aprendizaje (SEP, 2013a).
- La imposición de un deseo o de una necesidad -sin que se tome en cuenta los efectos no deseados en la propia formación de los alumnos- tiende a fracturar el vínculo que posibilita y promueve los aspectos pedagógicos relacionados con el aprendizaje social, cognitivo, emocional y afectivo de los alumnos. Como se sabe, la participación proactiva de las familias en la vida escolar y en los procesos que ahí se promueven no es un asunto tangencial; resultaría muy difícil hacer alusión a la educación sin la participación activa de los padres en el respeto a las normas y reglas explícitas que permitan o favorezcan la construcción de sociedades más justas, plurales y democráticas. Mejorar la relación familia-escuela representa un trabajo conjunto y, por lo mismo, la construcción de un proyecto común, donde la colaboración cobra un sentido importante.
- Ante el reconocimiento de que las inasistencias, los retardos y la falta de cumplimiento de tareas -entre otras cuestiones- vulneran el derecho inalienable que tienen los niños a la educación, es necesario promover acciones que ayuden a que el padre de familia se sume al proceso formativo que reconoce la importancia y el valor educativo de la denominada libertad con responsabilidad. La UNESCO (2008) señala que la asistencia y la puntualidad depende de la importancia y del reconocimiento que hagan los padres de familia del derecho que tienen sus hijos

a la educación. La idea que aporta este organismo internacional es coincidente con la propuesta que hacen Reparaz y Naval (2014) con respecto a que la participación de la familia se ha de visualizar como una competencia parental -capacidad genérica de los padres para educar a los hijos- que hay que desarrollar y que, por lo mismo, la construcción de conocimientos, el desarrollo de actitudes y de destrezas sociales se necesitan promover desde distintos ámbitos, incluso el escolar (p. 29). Los alumnos requieren de un trabajo conjunto entre escuela y familia, ya que no es conveniente dejarlos atrapados entre dos instituciones que permanecen separadas, como si se tratase de dos realidades estancadas que no se influyen entre sí, precisamente porque no han construido consensos para el logro de un proceso de enseñanza que incluya la construcción de valores (González, González y Marín, 2009).

- Los esfuerzos por desterrar de la vida de las escuelas acciones impregnadas de autoritarismo, tales como las que prevalecieron en épocas históricas en la educación en México, donde se establecían mecanismos coercitivos para hacer efectivo el precepto de la educación primaria obligatoria y los que se hacen para construir sistemas más democráticos, pierden su valor cuando en los conflictos que surgen entre familia y escuela, persisten formas de relación que tienden a mostrar un poder arbitrario y absoluto, que -como ya se ha señalado- impiden que el alumno aprenda el valor de los límites en los procesos de convivencia, tolerancia y democracia. El estilo menos participativo que reconocen Rivera y Milicic (2006) de parte de los padres, es decir, el que prevalece cuando acuden a la escuela sólo para manifestar reclamos y desacuerdos, implica el diseño de espacios educativos que permitan la construcción de acuerdos comunes y de principios que sirvan de base y fundamento para la convivencia pacífica; cumplir lo que se dicta a nivel normativo con respecto al tipo de participación de las familias que se necesita para asegurar una educación de calidad requiere de procesos de aprendizaje, de negociación y consenso. No promoverlos desde la escuela misma puede significar que la cooperación positiva de la familia que se reconoce en la Ley de Educación y en el programa sectorial 2013- 2018 se haga difícil de conseguir.
- Se torna necesario generar evidencias empíricas a partir de la investigación para iniciar procesos de exploración del tipo y efectos de la participación de las familias en las escuelas y, a partir de ellas, establecer de manera colaborativa formas que contribuyan sustancialmente a ejercer el derecho a la educación de calidad que tienen los alumnos, la cual incluye aprendizajes orientados hacia el fortalecimiento de la tolerancia, el respeto de los límites que forman parte de la vida, el diálogo como elemento clave en la resolución y manejo de conflictos, el compromiso y la aceptación de errores y de consecuencias como resultado de las propias acciones (López, 2014). Defender lo indefendible, en el sentido que va en detrimento del crecimiento y de la formación que se pretende, favorece el individualismo, la intolerancia, el egoísmo y la frustración porque los niños pueden aprender a pensar que se merecen de los demás todo sin dar nada a cambio.
- Ya se ha señalado que la década de los 80 representa una bisagra en la relación que se establece entre la escuela y los padres de familia, ya que -en esa época- se instaura en el país un nuevo escenario en donde los padres adquie-

ren un creciente poder y un mayor nivel de influencia en las decisiones escolares. A partir de estas declaratorias, no se espera que la relación que establezcan con la escuela sea unilateral ni tampoco que se haga desde la satisfacción de necesidades puntuales de cada familia, pues al hacerlo se vulneran las obligaciones que tiene el alumno con respecto a la asistencia, puntualidad y compromiso con tareas y actividades encaminadas hacia la construcción del aprendizaje. Sanders y Sheldon (2009) consideran necesario que tanto los profesores como los padres están llamados a que aprendan a gestionar el poder. Dicho de otra manera, proponen que se trabaje de manera colaborativa, de igual a igual, sin diferencias de poder. Para ello sugieren que ese poder se reconozca y se reparta sin imposiciones entre ambas partes. Para estos estudiosos de la participación de los padres en la escuela, la gestión del poder representa la clave de la participación de la familia en el aprendizaje de los hijos y, con ello, con las condiciones que se necesitan para favorecerlo.

## **Referencias bibliográficas**

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Blanco, R. & Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación Infantil*. Recuperado el 20 de agosto de 2017, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>.
- Colina, A. (2014). El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa. En A. Díaz-Barriga & A. Luna (coords.), *Metodología para la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 243-270). México: D.D.S.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. USA: Sage.
- Diario Oficial de la Federación (1933). *Reglamento de las asociaciones de padres de familia, en el Distrito Federal*. Recuperado el 28 de agosto de 2017, de <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1933&month=05&day=25>.
- Diario Oficial de la Federación (1949). *Reglamento para la constitución y funcionamiento de las asociaciones de padres de familia*. Recuperado el 12 de septiembre de 2017, de <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1949&month=08&day=13>.
- Diario Oficial de la Federación (1980). *Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia*. Recuperado el 15 de septiembre de 2017, de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4851086&fecha=02/04/1980](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4851086&fecha=02/04/1980).



Diario Oficial de la Federación (1992). *Acuerdo 535. Los Consejos de Participación Social*. Recuperado el 20 de septiembre de 2017, de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1992&month=07&day=21>.

Diario Oficial de la Federación (2011). *Acuerdo 592*. Recuperado el 21 de septiembre de 2017, de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011).

Diario Oficial de la Federación (2013). *Ley General de Educación*. Recuperado el 19 de septiembre de 2017, de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)

Diario Oficial de la Federación (2014). *Acuerdo 717. Lineamientos para formular los programas de gestión escolar*. Recuperado el 18 de septiembre de 2017, de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014&print=true](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014&print=true).

Diario Oficial de la Federación (2017). *Ley General de Educación*. Recuperado el 14 de septiembre de 2017, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>.

Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Gobierno de Veracruz e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005). *Qué es la calidad educativa, qué hace a una escuela, una buena escuela*. Recuperado el 20 de agosto de 2017, de [http://www.sev.gob.mx/servicios/publicaciones/serie\\_paradocencia/folleto01.pdf](http://www.sev.gob.mx/servicios/publicaciones/serie_paradocencia/folleto01.pdf).

González, E., González, M. & Marín, M. (2009). La familia y la escuela en la construcción de valores. Un enfoque cualitativo. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 9(17). Recuperado 7 de julio de 2017, de [http://www.umce.cl/~dialogos/n17\\_2009/gonzalez.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n17_2009/gonzalez.swf).

Grant, B. K. & Ray, J. A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.

Instituto Internacional de planeamiento de la Educación, (2002). *La participación de los padres en la escuela. Informe periodístico No 13*. Buenos Aires: IIEPE-UNESCO. Recuperado el 29 junio de 2017, de [http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/informe13\\_padresenesuelas.pdf](http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/informe13_padresenesuelas.pdf).

Includ-ed (2006). *Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea*. Recuperado el 16 de septiembre de 2017, de [www.includ-ed.es/about.htm](http://www.includ-ed.es/about.htm).

Kñallinsky-Ejdelman, E. (2003). Familia-Escuela: una relación conflictiva. *El Guiniguada*, 12, 71-94. Recuperado el 22 de septiembre de 2017, de [http://repositorio.ulpgc.es/bitstream/10553/5469/1/0235347\\_02003\\_0007.pdf](http://repositorio.ulpgc.es/bitstream/10553/5469/1/0235347_02003_0007.pdf).

López, F. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Madrid. Recuperado el 4 de julio 2017, de [http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/estudioparticipacion-cee\\_digital\\_r.pdf](http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/estudioparticipacion-cee_digital_r.pdf).

Martínez-Saez, S. (2008). Relativismo ético. *Persona y Bioética*, 12(1), 29-41. Recuperado el 24 de septiembre de 2017, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-31222008000100004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-31222008000100004&lng=en&tlng=es).

Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.

Mestre, J. & Guil, R. (2004). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social (R.E.I.P.S.)*, 2(1). Recuperado el 4 de octubre de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1088456>.

Neiman, G. & Quaranta, G. (2012). Los estudios de caso en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-234). Barcelona: Gedisa.

Parra, J. M. (2004). *La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas*. Recuperado el 5 de octubre de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1142235.pdf>.

Pérez, A. (2006). El mundo de los jóvenes desafía a la educación. *Revista de educación en valores, Año 3, Vol. 2, N° 6*, 8-28.

Reparaz, Ch. & Nava, C. (2014). Bases Conceptuales de la Participación de las Familias. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-32). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 18 de octubre de 2017, de [http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/estudioparticipacion-cee\\_digital\\_r.pdf](http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/estudioparticipacion-cee_digital_r.pdf).

Rivera, M. & Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: Percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhe*, 15(1), 119-135.

Sánchez, A., Reyes, F. & Villaroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 347-367. Recuperado el 11 de octubre de 2017, de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019>.

Sanders, M.G. & Sheldon, S.B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.

Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de la calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *Valores y relaciones familiares*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013a). *Programa Sectorial 2013-2018*. Recuperado el 17 de agosto de 2017, de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5326569](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569).

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013b). *Resumen ejecutivo de la reforma educativa*. Recuperado el 21 de agosto de 2017, de [http://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/Padres de familia/Resumen\\_Ejecutivo\\_de\\_la\\_Reforma\\_Educativa.pdf](http://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/Padres_de_familia/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf).

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galido (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-345). México: Addison Wesley Longman y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Sús, M. C. (2005). Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(027), 983-1004.

UNESCO (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. N. Y. EEUU: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 8 de septiembre de 2017, de [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un\\_enfoque\\_de\\_la\\_EDUCACION\\_PARA\\_TODOS\\_basado\\_en\\_los\\_derechos\\_humanos.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf).

Usategui, E. & del Valle, A. (2009). Escuela, familia y sociedad: la ruptura de un consenso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIX (1-2), 171-192. Recuperado el 12 de septiembre de 2017, de <http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Familia/documentos/Escuela,%20familia%20y%20sociedad,%20la%20ruptura%20de%20un%20consenso.pdf>.

Valdés, Á., Martín, M. & Sánchez, E. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-17. Recuperado el 13 de septiembre de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412009000100012&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100012&lng=es&tlng=es).

Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social* (pp. 63-96). México: FLACSO, COLMEX, Miguel Ángel Porrúa.

Weiss, H., Lopez, M. & Rosenberg, H. (2014). Más allá de las acciones al azar: el involucramiento de la familia, la escuela y la comunidad como parte integral de la reforma educacional. En H. Weiss, *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje* (pp. 85-112). Chile: Huedrs Lta/ Fundación CAP. Recuperado el 15 de agosto de 2017, de [http://fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2015/09/Nuevas\\_orientaciones\\_sobre\\_el\\_involucramiento\\_familiar\\_en\\_el\\_aprendizaje-Heather\\_Weiss.pdf](http://fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2015/09/Nuevas_orientaciones_sobre_el_involucramiento_familiar_en_el_aprendizaje-Heather_Weiss.pdf).