

La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas

María Balarin
Santiago Cueto

Edición en Español, Junio 2008

© GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo
Av. del Ejército 1870, San Isidro, Lima
Teléfono: 264 1870
Fax: 264 2882

© Niños del Milenio
E-mail: ninosdelmilenio@grade.org.pe
Web: www.ninosdelmilenio.org

ISBN: 978-9972-615-45-0
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2008-06916

Impreso en el Perú
Primera edición

Traducción: Claudia Mclauchlan
Foto: Paolo Aguilar/Niños del Milenio
Impresión: Ediciones Nova Print S.A.C

Los padres de la niña que figura en la portada de este libro autorizaron que la foto de su hija sea publicada.

Publicación original: *The Quality of Parental Participation and Student Achievement in Peruvian Government Schools*. Oxford: Young Lives, 2007.

La publicación original está disponible en:

Young Lives
Department of International Development. University of Oxford
3 Mansfield Road. Oxford OX1 3TB, UK
Tel: +44 (0)1865 289966
E-mail: younglives@younglives.org.uk
Web: www.younglives.org.uk

Ejemplares de la publicación traducida al español se encuentran en la Biblioteca Nacional del Perú.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción, copia o traducción total o parcial de esta publicación sin permiso previo de Niños del Milenio. Sin embargo, se permite la reproducción para uso educativo o investigación, sin fines comerciales, siempre que se avise a los editores y se indique la fuente.

BALARIN, María

La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas /
María Balarin y Santiago Cueto. Lima: GRADE; Niños del Milenio, 2008.

RENDIMIENTO ESCOLAR; PARTICIPACION DE LOS PADRES; ESCUELAS PÚBLICAS; EDUCACION PRIMARIA;
EDUCACION; PERU

Sobre Niños del Milenio/Young Lives

Niños del Milenio es un innovador proyecto internacional de investigación a largo plazo que estudia la naturaleza cambiante de la pobreza infantil. Niños del Milenio, conocido internacionalmente como Young Lives, está haciendo un seguimiento del desarrollo de 12 000 niñas y niños de Etiopía, India (Andra Pradesh), Perú y Vietnam por medio de investigaciones cuantitativas y cualitativas durante un período de 15 años (2000–2015). El proyecto busca:

- Mejorar la comprensión de las causas y consecuencias de la pobreza infantil y examinar de qué manera afectan las políticas públicas el bienestar de niñas y niños.
- Proporcionar información útil para el desarrollo y la implementación de futuras políticas y prácticas que reducirán la pobreza infantil.

En Niños del Milenio coordinan instituciones de investigación y gobiernos de los cuatro países del estudio, la Universidad de Oxford, Open University, otras universidades del Reino Unido y Save the Children UK.

Niños del Milenio es financiado principalmente por el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID), con estudios secundarios financiados por IDRC (en Etiopía), UNICEF (en India) y la Fundación Bernard van Leer (en India y Perú).

Resumen

El documento presenta y discute las conclusiones de un estudio sobre la forma en que las familias y los maestros de las escuelas públicas primarias del Perú entienden la participación de los padres de familia en la escuela. El estudio se realizó en un tiempo que se estaba fomentando la participación de los padres de familia en la educación bajo el principio de democratizar y mejorar la calidad de los servicios educativos. En el Perú, como en otros lugares del mundo, la participación de los padres de familia en la educación se considera cada vez más como un aporte al aprendizaje y el rendimiento. Como parte del estudio, se entrevistó a una muestra de 16 niños de cuatro departamentos del Perú, junto con sus maestros y padres. Los investigadores hallaron que los padres de familia tienen una comprensión limitada sobre cómo se da el aprendizaje en las escuelas y cómo pueden apoyar a sus hijos. Casi ninguna escuela cuenta con estrategias para orientar la participación de los padres de familia en la educación. La comprensión que se tiene del aprendizaje es particularmente insuficiente entre las familias más pobres y menos educadas. Los autores señalan que las políticas educativas deberían plantear mejores estrategias para modelar y fomentar la participación de los padres de familia, de manera que esta pueda contribuir a mejorar el aprendizaje y el rendimiento de niñas y niños.

Santiago Cueto

Director de Comunicaciones y co-investigador principal de Niños del Milenio

Santiago Cueto es Bachiller en Psicología y Licenciado en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Tiene un Doctorado en Psicología Educacional de la Universidad de Indiana. Ha trabajado como investigador visitante de la Universidad de California en Davis. Actualmente es Investigador Principal de GRADE (Grupo de Análisis para el Desarrollo), Secretario Ejecutivo del Fondo de Investigación Educativa del PREAL y Profesor Ordinario de la Universidad Católica de Lima. La mayor parte de su investigación ha girado en torno a la educación y el desarrollo infantil. En el año 2003, el Dr. Cueto recibió la medalla asignada a la mejor investigación en Educación, Conocimiento y Tecnología en la conferencia anual del Global Development Network (GDN).

María Balarin, Investigadora

María Balarin estudió Filosofía en la Pontificia Universidad Católica del Perú y tiene una Maestría en Estudios Psicoanalíticos de la Universidad de Essex y un Doctorado en Educación de la Universidad de Bath. Actualmente es profesora en el Departamento de Educación de la Universidad de Bath. Anteriormente ha trabajado en la Oficina de Planificación Estratégica del Ministerio de Educación del Perú y en el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE – Perú) como investigadora en temas de educación. Le interesan los temas de la política y la sociología de las políticas educativas, así como las relaciones entre la educación, el desarrollo y la formación ciudadana, especialmente en el Perú y América Latina.

Agradecimientos

Los autores quisieran agradecer al Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) por su contribución a esta publicación, la cual es resultado de un proyecto financiado por el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID) en beneficio de los países en vías de desarrollo. Las opiniones expresadas no son necesariamente las de DFID.

Introducción

El tema de la participación de los padres de familia en la escuela ocupa un lugar central en los debates educativos recientes, así como es considerado condición necesaria para garantizar una administración más transparente y democrática de las escuelas. Se sostiene también que ciertas formas de participación de los padres de familia pueden tener un impacto positivo sobre el aprendizaje de los niños. En el Perú, el énfasis en la participación de los padres de familia en la escuela ha cobrado especial importancia durante la transición democrática iniciada luego del gobierno autoritario de Alberto Fujimori, presidente del Perú del año 1990 al año 2000. La Ley General de Educación, aprobada por el Congreso Peruano en el año 2003 (Ley General de Educación N° 28044), enfatiza la necesidad de fomentar la participación de los padres de familia en las cuestiones relacionadas con la escuela.

Si bien la bibliografía sugiere fuertes vínculos entre la participación de la comunidad y la familia en la educación con el logro educativo de los niños, en el Perú se ha priorizado la participación de los padres de familia por motivos políticos y administrativos. Las políticas educativas destacan la necesidad de democratizar la adopción de decisiones en las escuelas para asegurar una administración de recursos más transparente (ej. mediante la supervisión de los padres de familia de los gastos de la escuela), o para lograr que los padres de familia participen en la mejora de la infraestructura de las escuelas y en el suministro de recursos materiales a las mismas. Se ha dado, en cambio, menor importancia al rol de los padres de familia en apoyar los procesos de aprendizaje de sus hijos en la escuela. Esto es particularmente preocupante dada la evidencia sobre el rendimiento extremadamente bajo de los estudiantes peruanos en las pruebas nacionales e internacionales (UNESCO 2003; Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2005). Mejorar los resultados educativos de los alumnos requerirá el uso de mejores estrategias para involucrar a los padres de familia en la educación de sus hijos.

Este documento presenta las conclusiones de un estudio que examina la manera en que los padres de familia y maestros entienden la participación de las familias en la escuela, sobre todo en cuestiones vinculadas al aprendizaje y el rendimiento. El estudio señala problemas serios en la implementación de las nuevas políticas que buscan aumentar la participación de los padres de familia en la escuela. Tanto los maestros de escuelas como los padres de familia parecen no comprender bien cuál debería ser el rol de estos últimos. Existen pocas estrategias para promover esta participación, de tal forma que pudieran tener un impacto positivo en el logro educativo.

Los padres de familia pueden involucrarse en la educación de sus hijos de diversas maneras, las cuales no contribuyen por igual al aprendizaje o al rendimiento escolar de sus hijos. Las formas más positivas de participación parecen depender de cómo los padres de familia y los maestros entienden la complementariedad de sus roles, en términos de una colaboración en la que existen ciertas continuidades básicas entre el hogar y la escuela (en cuanto a expectativas sobre el aprendizaje de los niños, por ejemplo) (Epstein 1995).

El objetivo del estudio fue investigar cómo los padres de familia y maestros entienden la participación de los primeros en la escuela. Concretamente, se buscó investigar las limitaciones que existen para esta participación, así como determinar hasta qué punto los padres de familia cuentan con algún tipo de orientación para contribuir a la mejora del aprendizaje y el rendimiento escolar de sus hijos. Las preguntas guía del estudio fueron:

- Cómo comprenden los padres de familia su rol en el aprendizaje de sus hijos, así como la importancia de su participación en la educación de ellos.
- Qué posibilidades perciben los padres de familia que tienen para apoyar la educación de sus hijos.
- Cómo los padres de familia entienden su participación en las cuestiones de la escuela.
- Cómo los maestros consideran el rol de apoyo de los padres de familia.
- Cómo los maestros fomentan la participación de los padres de familia en la escuela.
- Cómo los maestros analizan los problemas actuales respecto de la participación de los padres de familia.

Este documento de trabajo se basa en un estudio exploratorio llevado a cabo con los padres de familia y maestros de un grupo de niños que forman parte del proyecto de investigación Niños del Milenio, conocido internacionalmente como Young Lives. Este es un estudio de largo plazo que se viene ejecutando en el Perú y otros tres países: Etiopía, India (estado de Andhra Pradesh y Vietnam) para comprender las causas y consecuencias de la pobreza infantil y, sobre la base de este conocimiento, influir en las políticas públicas relacionadas al bienestar de la niñez. Nuestro estudio señala que en el Perú prácticamente no existen continuidades entre el hogar y la escuela, y que la importancia de los vínculos hogar-escuela varía según el nivel socioeconómico de las familias. Las familias que tienen mejor posición económica parecen tener más tiempo y mayor acceso a información para involucrarse y comprender su rol en el rendimiento de sus hijos en la escuela. El estudio pone énfasis en la escasa orientación que reciben las familias en lo que respecta a cómo interpretar las experiencias de aprendizaje de sus hijos y a su papel en ellas. Las escuelas sólo dan a los padres de familia indicaciones vagas sobre cómo podrían apoyar el aprendizaje de sus hijos o comprender cuestiones relacionadas con el rendimiento. Así, cuando se trata de contribuir al aprendizaje de sus hijos, los padres de familia son abandonados a sus propios recursos. Esto significa que incluso cuando los padres de familias tienen una mayor participación en las actividades de la escuela, pocas veces tienen un impacto positivo importante sobre el aprendizaje, la motivación y el logro de sus niños.

Las conclusiones indican la necesidad de investigar más sobre la forma en que los padres de familia desarrollan su comprensión sobre cuestiones relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento, cómo esta comprensión es moldeada por las escuelas, y cómo se podría idear mejores estrategias para promover vínculos superiores hogar-escuela y formas de participación más positivas.

¿Por qué es importante la participación de los padres de familia en cuestiones relacionadas con la escuela?

El tema de la participación de los padres de familia en la escuela ha llegado a ocupar un espacio central en la literatura educativa. Una línea de investigación muy importante, que se focaliza en

los vínculos entre familia y escuela, viene de la sociología de la educación, donde el énfasis está puesto en cómo influyen los antecedentes familiares sobre el logro educativo. Se ha hallado que las escuelas no pueden compensar del todo las diferencias sociales y que, con frecuencia, contribuyen a la reproducción de las desigualdades existentes o a que se acentúen las cada vez mayores diferencias de clase, de género y étnicas. Los sistemas educativos a menudo refuerzan las diferencias existentes entre grupos que supuestamente tienen las mismas oportunidades de aprender, pero que se relacionan con dichas oportunidades de forma muy distinta. Algunos autores han observado que el éxito en la escuela suele depender de la posesión de un capital social, económico y cultural y que las escuelas muchas veces conducen a la exclusión sistemática (aunque no manifiesta) de aquellos individuos que no lo poseen (Bourdieu 1997). Hoy en día se sabe que si bien mejorar las prácticas de la escuela es importante, es igualmente importante comprender que las ‘escuelas no son las únicas responsables de promover... el éxito académico de los jóvenes’ (Israel *et al.* 2001:44). Se debe tener en cuenta las condiciones en que se brinda la educación. Necesitamos entender mejor aquellos aspectos de las vidas de los niños que influyen sobre sus experiencias escolares y sobre los que la escuela no puede influir directamente (López y Tedesco 2002; Moore 2004).

De estas ideas ha surgido un cuerpo de investigación que busca conceptualizar mejor los vínculos entre la familia y la escuela, así como la forma en que estos pueden ser mejorados. La bibliografía sobre la influencia del capital social y cultural es especialmente pertinente en este terreno. Las investigaciones de Coleman (1987; 1997), por ejemplo, han mostrado el importante rol que cumple el capital social –entendido en términos de la presencia de los padres de familia y otros parientes en el hogar y en términos de ‘la atención que brindan los adultos al niño’ – en el logro educativo. Según Coleman, los efectos del capital social de la familia y de la comunidad sobre el logro educativo no necesariamente se producen como consecuencia de relaciones específicamente pedagógicas sino, más bien, mediante la transmisión de valores que definen obligaciones y expectativas, así como normas y sanciones sobre distintos tipos de conducta. Los intercambios entre los miembros de la comunidad facilitan el desarrollo de estrategias pertinentes desde un punto de vista educativo, así como generan información acerca de cómo los padres de familia pueden participar en la educación de sus hijos.

Esta caracterización lleva el concepto de capital social más allá de la definición original proporcionada por Bourdieu, quien lo entiende como ‘una “credencial” que da derecho [a los miembros de una comunidad]... a crédito, en los diferentes sentidos de la palabra’ (Bordieu 1997:51). Coleman va más allá al señalar cómo el capital social contribuye a la formación de valores y a la difusión de información que influye en la capacidad de hacer uso de las oportunidades educativas. Su crítica pone en cuestionamiento la excesiva atención dada a la investigación sobre eficacia escolar. No solo es cuestión de cómo las escuelas pueden mejorar las oportunidades educativas, brindar oportunidades, satisfacer demandas y ofrecer recompensas por el logro educativo. Para Coleman, ‘otro tipo de insumo [igualmente importante] proviene del entorno más cercano, íntimo y persistente [la familia]’, y ayuda a moldear las actitudes, el esfuerzo y el concepto del yo de los niños’ (1987: 35).

Siguiendo esta línea de investigación, Israel *et al.* (2001) han diferenciado los elementos estructurales y procesales del capital social – donde este último es entendido como ‘las normas, redes sociales

y relaciones entre adultos y niños que son valiosas para los niños cuando están creciendo' y que se 'invierte en relaciones que surgen mediante la interacción interpersonal' (p.7). La idea central que se desprende de la investigación sobre los vínculos entre capital social y logro educativo es que 'los padres de familia pueden fomentar con sus hijos relaciones positivas que refuercen el aprendizaje escolar en casa y que brinden oportunidades, ánimo y apoyo emocional a la educación continua de los niños' (Hao y Bonstead-Bruns 1998: 176).

Es pertinente señalar que en estas definiciones, el concepto de capital social no se relaciona con la idea de la participación de los padres de familia en las decisiones de la escuela, sino que alude más bien a las *relaciones* que se establecen dentro del entorno familiar, y que influyen de manera importante en las posibilidades de que los niños puedan aprovechar las oportunidades educativas. Esta mirada está relacionada con la investigación de Epstein y Becker (1982) sobre prácticas de participación de los padres de familia. En ellas se afirma que 'de todos los tipos de participación de los padres de familia, la supervisión de las actividades de aprendizaje en el hogar puede ser la más importante desde un punto de vista pedagógico' (p.111). Esta parece ser también una expectativa más realista dadas las limitaciones materiales de muchos padres de familia para 'participar' más activamente en las reuniones y actividades de la escuela. Se debería notar que, por lo general, la participación de los padres de familia en la educación es determinada por las instituciones educativas (Lareau 1987). Es decir, por la información y la orientación que estas brindan a los padres de familia respecto al modo en que ellos pueden involucrarse y apoyar en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Así que más que focalizarse simplemente en la dinámica familiar, lo que la investigación sugiere es la necesidad de mejorar los vínculos familia-escuela, de manera que puedan llevar a mejores prácticas educativas en el hogar (por ejemplo, a que los padres de familia comprendan mejor las cuestiones relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento, lo que podría conducir a que apoyen mejor el aprendizaje de los niños).

Mientras que esta línea de investigación resalta factores que son exógenos a la escuela, la investigación sobre eficacia escolar se centra en factores intra-escolares que generan diferencias en el rendimiento y resalta la crucial importancia de facilitar mejores relaciones familia-escuela (Moore 2004). Existe, entonces, un grado de acuerdo entre las diferentes líneas de investigación en lo que respecta a la importancia de la participación de los padres de familia y de la comunidad en la escuela. Una idea central a este respecto proviene del trabajo de Epstein, quien describe los tres contextos principales que influyen en la educación y el aprendizaje: las familias, las escuelas y las comunidades. Esto la lleva a afirmar que dado que 'algunos de los objetivos de estas diversas instancias son compartidos', 'estos se pueden alcanzar mejor mediante la comunicación y la colaboración' (Driessen *et al.* 2005: 511).

La creación de programas de colaboración entre el hogar y la escuela basados en un entendimiento compartido sobre los objetivos educacionales está vinculada con una línea de análisis complementaria, que pone énfasis en la necesidad de crear continuidades de conocimiento entre el hogar y la escuela. La literatura a este respecto sugiere que se puede encontrar conocimiento relevante, incluso, en comunidades o familias con capital social y cultural aparentemente limitados. Se pueden crear vínculos hogar-escuela incorporando el conocimiento local al trabajo de la escuela. Esta perspectiva también sigue líneas teóricas como la propuesta por Bernstein, que enfatiza la necesidad de entender las relaciones y diferencias entre la cultura de la escuela y la del hogar, las formas en

que estas interactúan y las consecuencias en la capacidad que tienen los niños para adaptarse y aprender en la escuela (Power *et al.* 1998).

En general, la investigación actual respalda la idea de que la participación de los padres de familia y de la comunidad en la educación desempeña un papel decisivo en el rendimiento de los niños. Los estudios sugieren que una participación adecuada de los padres de familia puede ser especialmente relevante para mejorar las condiciones de aprendizaje de los grupos, y que las familias de niveles socioeconómicos más altos están mejor preparadas para brindar apoyo adecuado al aprendizaje de sus hijos (Driessen *et al.* 2005). La investigación revela que no todas las formas de participación de los padres de familia son igualmente relevantes para mejorar el rendimiento. Lo importante es promover relaciones entre la familia y la escuela que sean significativas y fomenten el aprendizaje, la motivación y el desarrollo de los niños (Driessen *et al.* 2005). Al explorar las prácticas escolares y docentes para estimular la participación de las familias, Epstein (1995; 1982) ha contribuido a teorizar cómo deberían darse las relaciones familia-escuela de modo que tengan un impacto significativo en el aprendizaje. Ella enfatiza que la participación activa en las actividades de la escuela no es necesariamente la forma más importante de fomentar buenas relaciones hogar-escuela. Lo más importante es desarrollar una comprensión compartida sobre el rendimiento, el aprendizaje y los objetivos de la escuela, que permita a los padres de familia interpretar y contribuir al progreso de sus hijos en la escuela y, a la escuela, orientar a los padres de familia sobre cómo apoyar mejor el aprendizaje de sus hijos.

Como en el caso de la literatura sobre capital social en educación, esta línea de investigación sugiere que el rol de las familias en la educación debería traducirse en la creación de un entorno en que los niños adquieren valores y actitudes hacia la educación y el aprendizaje. Un entorno así se caracteriza por las relaciones que sostienen los niños en el hogar con sus padres y otros parientes y, a pesar de que estas relaciones son modeladas por las instituciones educativas, no necesariamente equivalen a la participación de los padres de familia en las actividades de la escuela¹.

Expectativas y supuestos sobre la participación de los padres de familia en el Perú

Ratificando este acuerdo sobre los beneficios de la participación de los padres de familia en la escuela, la nueva Ley General de Educación pone gran énfasis en aumentar la participación de la comunidad en cuestiones educativas a todo nivel. Las políticas vigentes tienen el potencial para atender algunas de las principales preocupaciones de los hacedores de política: la necesidad de mejorar la calidad de los servicios educativos y de democratizar la adopción de decisiones relacionadas con la educación.

El primer conjunto de objetivos de la Ley, los relacionados con el mejoramiento de la calidad, responden a la evidencia que presentan las pruebas nacionales e internacionales sobre la mala

¹ Por supuesto que la participación de los padres de familia en las actividades escolares puede ser relevante para otros propósitos – a saber, la adopción democrática de decisiones dentro de las escuelas, el manejo transparente de los recursos, etc. – pero estos no necesariamente conllevan mejoras en el aprendizaje.

calidad de los servicios educativos en el Perú. En la primera evaluación realizada en el año 2001 por el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que evalúa a los estudiantes de 15 años de edad de escuelas públicas y privadas, Perú quedó último entre los 41 países participantes (Cueto *et al.* 2004). Los resultados mostraron que 54 por ciento de los estudiantes ni siquiera alcanza el nivel más básico de comprensión lectora (Nivel 1), lo que significa que tienen ‘serias dificultades para usar la lectura como una herramienta eficaz para ampliar y proyectar sus conocimientos y habilidades en otras áreas’ (Cueto *et al.* 2004)). Solo 0,6 por ciento de los estudiantes obtuvo el nivel más alto (nivel 5), mientras que un considerable 26 por ciento se ubicó en el nivel 1, lo que indica solo habilidades básicas en comprensión lectora. Estos resultados son bajos, incluso si se tiene en cuenta los escasos niveles de inversión del país (Cueto y Rodríguez 2003).

De acuerdo con estos resultados, la última evaluación nacional realizada en el 2004 –basada en los objetivos establecidos en el Currículo Nacional–, mostró que al finalizar la primaria solo alrededor del 12 por ciento de estudiantes alcanza los niveles esperados de comprensión lectora, mientras que solo alrededor del 8 por ciento lo hace en matemática. Estos porcentajes disminuyen a medida que los estudiantes se acercan al final de su educación secundaria, cuando solo alrededor de un 10 por ciento logra los estándares esperados en comprensión lectora y solo cerca de un 3 por ciento los alcanza en matemática (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Evaluación Nacional Perú 2004: Porcentaje de estudiantes que alcanza los niveles de aprendizaje esperados en matemática y comprensión lectora

	Primaria		Secundaria	
	2do grado	6to grado	3er grado	5to grado
Comprensión lectora	15,1	12,1	15,1	9,8
Matemática	9,6	7,9	6,0	2,9

Fuente: Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2005)

Las evaluaciones nacionales no solo han puesto de relieve la brecha entre las expectativas del currículo y el rendimiento de los niños, sino que también han producido evidencia alarmante de las desigualdades existentes. Los niños de las escuelas privadas se desempeñan bastante mejor que los de las escuelas públicas. Asimismo, los niños de zonas urbanas tienen mejores resultados que los de zonas rurales. La nueva Ley General de Educación intenta atender estos problemas reformando la administración de la educación pública. Esto ocurre en el marco del compromiso del Perú con la descentralización y la transferencia de la adopción de decisiones a los gobiernos locales y regionales. Se dice que la descentralización es decisiva para lograr un desarrollo económico más homogéneo, democratizar las decisiones y reducir la brecha entre ciudadanos y hacedores de políticas.

En el caso de la educación, la necesidad de descentralizar la toma de decisiones ha estado prevista desde inicios de la década de los noventa. Durante los primeros años del gobierno de Alberto Fujimori

se intentó delegar a las municipalidades la responsabilidad de la administración educativa. Pero debido a la fuerte oposición –sobre todo de los sindicatos docentes y de las autoridades eclesiásticas, que temían que este fuese un prelude de la privatización– estas reformas fueron abandonadas. Sin embargo, se tomó ciertas medidas para mejorar la capacidad de decidir de parte de las escuelas. Por ejemplo, el Decreto 016 daba a los directores de las escuelas facultades para recaudar fondos a ser invertidos en estas (Du Bois 2004).

Con el retorno a la democracia en el año 2000 se dio nuevo impulso a las políticas de descentralización, pero en un contexto que hacía hincapié en la necesidad de democratizar las decisiones y en distribuir los frutos del desarrollo nacional a todo el país. La ley de educación del año 2003 comparte este espíritu y está, por lo tanto, marcadamente orientada a aumentar la participación de los miembros de la comunidad educativa (padres de familia, alumnos, organizaciones locales, etc.) en la escuela. Al promover la participación de actores no tradicionales en las decisiones escolares, la Ley también apunta a superar la concepción limitada de la educación como algo que solo ocurre dentro de los límites de la escuela. En este sentido, la ley especifica diferentes maneras en que los actores educativos deberían participar en las cuestiones relacionadas con la escuela. Convoa a que:

- los estudiantes ‘den su opinión sobre la calidad del servicio educativo que reciben’
- las familias ‘se mantengan al tanto y ayuden a garantizar la calidad de los servicios educativos, y cuiden el logro académico y el comportamiento de los niños’
- las familias ‘participen y colaboren en el proceso educativo de sus hijos’; y también participen en la evaluación docente
- los directores de escuelas ‘fomenten relaciones humanas armoniosas, el trabajo en equipo y la participación de los miembros de la comunidad educativa’.

El énfasis en las opiniones de los niños y la participación de los padres de familia es alentador, pero en la práctica no existe mucha conciencia a nivel de las escuelas de los vínculos entre la participación de la comunidad en la escuela y el rendimiento de los niños. El énfasis en la participación concuerda con el compromiso post-Fujimori de una adopción de decisiones democrática y transparente, así como con el consenso de que la sociedad civil se involucre más en la administración pública. También concuerda con los procesos de descentralización que se están dando en todo el Perú. A medida que se delegan más capacidades de poder y de tomar decisiones, los padres de familia y las comunidades tendrán nuevas oportunidades de empezar a responsabilizarse y contrapesar el poder de los directores de escuelas.

El clima actual de las políticas educativas en el Perú refleja, en general, una tendencia mundial hacia una forma de comprender la educación como algo que ocurre no solo dentro de la escuela, sino también en las familias y las comunidades en las que crecen los niños. Esto se refleja en marcos de política como el de ‘Educación para Todos’ (UNESCO 2000), que recalca claramente la importancia de involucrar a las familias y comunidades en la educación. Los pedagogos comprenden cada vez más que las familias son actores educativos activos, así como que gran parte de lo que pueden lograr las escuelas depende del apoyo que reciben los niños de sus familias.

Un informe reciente de UNESCO sobre ‘La Participación de la Familia en la Educación de los Niños en América Latina’ (UNESCO-OREALC 2004) pone de relieve el papel que desempeñan, o

deberían desempeñar, las familias y comunidades en el aprendizaje y el rendimiento de los niños. Actualmente, muchos países del continente cuentan con leyes sobre la gestión compartida de la educación, como la ley del Perú del año 2003.

Supuestos y limitaciones de las políticas vigentes

Las conclusiones expuestas más adelante señalan que algunos de los supuestos en los que se sustentan las nuevas políticas no reflejan las realidades que afrontan muchas familias, comunidades y escuelas. Muchos de estos actores no comprenden bien por qué y cómo deberían participar en la educación de los niños. Las escuelas no parecen haber ideado estrategias adecuadas para modelar y mejorar la comprensión. En el Perú, como en otros lugares, la manera como se entiende que la comunidad se involucre y participe es muy limitada (UNESCO - OREALC 2004; Epstein y Becker 1982). La nueva ley de educación del Perú, como otras leyes similares en América Latina, tiende a focalizarse exclusivamente en los aportes económicos o de mano de obra que pueden hacer las familias a la escuela, así como a su infraestructura y sus materiales. Una visión tan limitada sobre 'la participación' ignora el papel de las familias en el acompañamiento y el apoyo a los procesos de aprendizaje de los niños en el hogar. Además, a menudo no reconoce las limitaciones que muchos padres de familia enfrentan y que les impide dedicar tiempo o dinero a las actividades de la escuela. Las políticas no reconocen la necesidad de comprender la forma en que los padres de familia entienden su rol en la educación de sus hijos.

El estudio

Muestreo y recojo de información

El estudio se llevó a cabo con una sub-muestra de niños que participan en el proyecto Niños del Milenio en el Perú. Este proyecto hace un seguimiento longitudinal a una cohorte de 8000 niños y niñas durante un período de 15 años. El caso peruano incluye dos cohortes, cuyas edades al momento del recojo inicial de información (2002) fluctuaban entre 0,5 y 1,5 años, y 7,5 y 8,5 años. Este estudio solo se centró en el segundo grupo.

La muestra incluyó niños y niñas con diferentes niveles de rendimiento según el estudio de Niños del Milenio ², lo que permitió explorar de qué manera las diferentes formas de participación de los padres de familia podrían estar teniendo impacto sobre el rendimiento de los niños en la escuela. Para facilitar la selección final de los casos, solo se incluyó en la muestra aquellas escuelas del estudio Niños del Milenio con más de cinco niños. Así se definió una primera muestra de 75 niñas y niños.

Luego se seleccionó una sub-muestra más pequeña, compuesta de 16 niños, para analizar la participación de sus padres en la escuela. Estos niños fueron escogidos sobre la base de sus resultados en las pruebas Niños del Milenio del año 2002, tomando en cuenta si habían repetido algún año escolar; este último dato se obtuvo a partir de cortas entrevistas iniciales. Estos criterios sirvieron de base para elaborar una variable de rendimiento, que fue el criterio principal para la selección de los casos. La idea era incluir niños de la muestra con alto y bajo rendimiento, de modo que se pudiese tener una base para comparar el impacto de la participación de los padres de familia sobre su desempeño en la escuela. Por último, los niños fueron escogidos según su lugar de residencia, ya que se quería incluir en la muestra el mayor grado posible de diversidad geográfica (costa, sierra, selva, así como contextos urbanos y rurales).

Se seleccionó dos escuelas en cada una de las cuatro regiones elegidas (Ayacucho, Piura, Lima y San Martín) y en cada escuela, se seleccionó a dos niños (uno con rendimiento alto y otro con rendimiento bajo). Los detalles de la muestra final se pueden observar en el Cuadro 2.

Como se puede observar, la mayoría de niños con bajo rendimiento había repetido al menos un año escolar, mientras que ninguno de los niños con alto rendimiento había repetido de año. Cinco de los ocho niños con bajo rendimiento padecían de desnutrición severa, lo que afectaba a solo uno de los de alto rendimiento. En cuanto a los antecedentes familiares de los niños, existía muy poca

2 Las pruebas midieron el rendimiento con ítems de lectura, escritura y capacidad numérica que requerían que los niños identifiquen letras, lean oraciones completas, escriban una oración simple y resuelvan una operación matemática simple. Se puede encontrar una descripción más detallada de las pruebas y de los resultados en (Cueto et al. 2004).

Cuadro 2. Detalles de la muestra del estudio

Ubicación de la escuela (Región-distrito)	Desnutrición	Sexo	Grado escolar 2005	Grados repetidos	Rendimiento en la prueba del 2002*	Fecha de nacimiento	Máximo nivel educativo de los padres de familia	
							Madre	Padre
Niños con rendimiento bajo								
Ayacucho-Lucanas	Ninguna	M	4	4	47.37	28/05/95	Técnica (incompleta)	Técnica (incompleta)
Ayacucho-Apurímac	Severa	M	5	3	78.71	30/01/94	Secundaria	Secundaria
Lima-San Juan de Lurigancho	Severa	F	5	Ninguno	78.71	10/06/94	Secundaria	Técnica (incompleta)
Lima-Villa María del Triunfo	Leve	M	2	2, 2	47.37	27/06/94	Técnica (incompleta)	Técnica (incompleta)
Piura-La Noria, Marcavelica	Severa	M	5	Ninguno	63.04	21/10/94	Secundaria	N.S.
Piura-Samán Grande	Leve	M	3	2, 3	78.71	29/05/94	Secundaria	Secundaria
San Martín-Rioja	Severa	M	4	2	47.37	13/07/94	Técnica (incompleta)	Secundaria
San Martín-Tarapoto	Severa	F	4	2	47.37	18/03/95	Técnica (incompleta)	Técnica (incompleta)
Niños con rendimiento alto								
Ayacucho-Lucanas	Leve	M	6	Ninguno	122.73	12/04/94	Universitaria (incompleta)	Técnica (incompleta)
Ayacucho-Apurímac	Moderada	F	5	Ninguno	100.41	17/01/95	Ninguno	N.S.
Lima-San Juan de Lurigancho	Leve	M	6	Ninguno	122.73	30/07/94	Técnica (incompleta)	Técnica (incompleta)
Lima-Villa María del Triunfo	Severa	M	5	Ninguno	122.73	26/11/94	Técnica (incompleta)	Técnica (incompleta)
Piura-La Noria, Marcavelica	Leve	F	6	Ninguno	122.73	12/04/94	Técnica (incompleta)	Secundaria
Piura-Samán Grande	Moderada	F	5	Ninguno	101.02	19/08/94	Secundaria	Secundaria
San Martín-Rioja	Moderada	F	5	Ninguno	122.73	25/09/94	Secundaria	Secundaria
San Martín-Tarapoto	Moderada	F	6	Ninguno	122.73	24/06/94	Técnica (incompleta)	Técnica (incompleta)

* La variable de rendimiento se elaboró en base a tres puntajes. El primero está relacionado con la capacidad lectora del niño/a. Si el niño/a podía leer un oración simple recibía un punto; de lo contrario, ninguno. El segundo puntaje mide la capacidad de escritura del niño/a, asignándosele un punto a aquellos niños que podían escribir una oración simple y ninguno a los que no podían hacerlo. El tercer puntaje midió las capacidades numéricas con un punto para el niño/a que podía resolver una operación matemática básica y ninguno para el que no podía hacerlo. El puntaje final se elaboró utilizando el Análisis Factorial, que consiste en encontrar la combinación lineal de variables que explican mejor la varianza entre ellas. Una vez que se encuentra esta combinación se estandarizan las variables y se crean variables nuevas con el peso asignado en el análisis. El resultado de este análisis mostró que solo un factor o variable explicativa daba cuenta de 58 por ciento de la varianza entre las tres variables. El peso asignado a cada variable fue: 0.45 para lectura, 0.44 para escritura y 0.43 para capacidad numérica.

varianza en cuanto a la educación de los padres de familia – la mayoría de ellos tenían educación secundaria o alguna educación post-secundaria.

Recojo y análisis de la información

El estudio se basó en entrevistas semi-estructuradas a cada uno de los 16 niños y sus padres, así como a sus maestros y directores. Se elaboraron guías de entrevista para cada tipo de entrevistado. Las entrevistas exploraron las ideas de los padres de familia y el personal escolar sobre los vínculos entre familias y escuelas; las formas vigentes de participación de los padres de familia en la escuela; la manera en que los entrevistados entienden las cuestiones relacionadas con el rendimiento; la calidad y tipo de apoyo que reciben los niños en sus hogares en sus actividades de aprendizaje y el modo en que escuelas y padres de familia monitorean el aprendizaje de los niños. Las entrevistas fueron realizadas durante un lapso de tres semanas en octubre del año 2005, por un equipo de cuatro trabajadores de campo que habían participado en las primeras fases de recojo de información del proyecto de investigación Niños del Milenio. Su familiaridad con los lugares donde se ejecuta el proyecto, así como su cercanía con algunas de las familias seleccionadas facilitó considerablemente el acceso. Las entrevistas se transcribieron y analizaron utilizando un programa de análisis cualitativo ampliamente disponible: *ATLAS.ti*. El procesamiento y análisis de la información pasó de una codificación abierta a otra más estructurada, siguiendo técnicas de *grounded theory*, que permiten la identificación de categorías analíticas que conforman la base del desarrollo explicativo.

El estudio presenta una exploración inicial de los vínculos entre familia y escuela que contribuye a comprender las limitaciones de algunas de las nuevas tendencias de política que promueven la participación de las familias en la escuela, sobre todo con relación a los efectos positivos que esta podría tener sobre el rendimiento estudiantil. Las conclusiones señalan la necesidad de investigar más detenidamente estos temas mediante un trabajo de campo más extenso, que podría incluir entrevistas repetidas, grupos focales y, sobre todo, observaciones de las interacciones familia-escuela.

¿Qué entienden los padres de familia por participación?

Nuestra conclusión más importante fue que los padres de familia y los alumnos no comprenden bien el logro educativo y cómo mejorarlo. Las ‘reglas del juego’ –en cuanto a lo que deberían hacer padres de familia y las escuelas para apoyar el logro de los niños– no son claras. Muy pocos padres de familia entrevistados, particularmente aquellos con hijos con bajo rendimiento, fueron capaces de especificar cuál es su rol con relación al proceso de aprendizaje de sus hijos y cómo podrían brindarles apoyo en casa. Los padres de familia muchas veces se sorprenden al descubrir que sus hijos tienen que repetir de año, y lo mismo ocurre en el caso de los niños. La orientación que reciben los padres de familia por parte de las escuelas sobre cómo entender el rendimiento suele ser poco estructurada, por lo que la mayoría de padres queda abandonada a sus propios recursos. En general, esto significa que las familias con mayores recursos –mayor nivel educativo de los padres de familia, tiempo para dedicar a sus hijos y acceso a computadoras y material didáctico– están en mejor posición de apoyar el aprendizaje de sus hijos, mientras que los niños de familias con menos recursos tienden a atrasarse. Muchos de los padres de familia más pobres parecen no ser

conscientes de las consecuencias futuras del bajo rendimiento de sus hijos. Además, si bien algunos maestros han tomado iniciativas para involucrar a los padres de familia, la mayoría de escuelas no cuenta con mecanismos formales para apoyar a los niños con bajo rendimiento.

La manera en que los padres de familia entienden el rendimiento y la progresión escolar de sus hijos

El estudio sugiere que hay problemas en la forma como los padres de familia y los niños entienden las cuestiones relacionadas con el rendimiento. Los siguientes fragmentos de entrevistas con la madre de un niño con alto rendimiento y con la madre de uno con bajo rendimiento, sirven de ilustración a este punto.

<p><i>Madre, niño con rendimiento alto (San Juan de Lurigancho, Lima)</i></p>	<p><i>Madre, niña con rendimiento bajo (San Martín, Tarapoto)</i></p>
<p>¿Considera, señora, que tiene alguna responsabilidad frente al rendimiento de sus hijos en la escuela? ¿Y en qué consiste? Si mi hijo rinde es porque estoy pendiente, si no rinde es la culpa mía, me siento culpable, me siento mal, porque está mal, no le presto atención, no lo ayudo, no lo apoyo, si veo que baja en su rendimiento me pongo a pensar yo misma, o sea, me siento mal, más mal que él, me siento yo. (...) ¿Cómo cree usted que estaría sirviendo con esa responsabilidad? Estando junto con él, tratar de no dejarlo tanto tiempo solo, ayudándole, preguntándole qué necesita, qué le falta. Si tenemos que estudiar, estudiamos los dos juntos. A veces me doy cuenta, ahora que está en exámenes, él mismo se sienta o se echa se queda dormido. Entonces yo le pregunto “¿Te falta estudiar más? o ¿No entiendes esta cosa? Le vuelvo a explicar ¿no? Uno le enseña, se apega con ellos. Allí es cuando se da cuenta que, como uno mismo ha sido así, uno se apega a ellos. Conmigo no han podido ser así. Entonces, con ellos soy así. Les doy un apoyo ¿no?, estoy con ellos.</p>	<p>¿Cómo consideran ustedes que su hija en su rendimiento? ¿Está bien?, ¿regular?, ¿más o menos? ¿Cómo consideran ustedes que está? Está regular. Sí. Está regular. Y yo también me pregunto, no sé por qué...Digamos no le entran mucho las clases ¿no? (...) No capta mucho. (...) ¿Y su hija ha repetido algún año? El segundo grado ha repetido. Pero el problema ha sido que ha repetido, no porque no ha sabido, ha sabido, sino el momento que yo me fui a matricular en mes de marzo...me doy la sorpresa con el director: “Señora, su hija repite” “¿Por qué?” le digo. Su hija no ha venido a hacer recuperación”, “¿Por qué, profesor, si en la tarjeta dice cuando requiere recuperación?”, “Sí, pero ella no ha dicho ni no, ni sí. Estaba en blanco”. Yo me fui a decirle al director, vengo, regreso a la casa, le digo a su papá “Nuestra hija va a repetir de grado”. Que por qué, que dice recuperación, pero en la libreta no dice nada, pero el director dice que sí requiere recuperación. Y me voy donde el director, que debo de pagar 20 soles para que entre a recuperación. No, 30 soles. Entonces yo le digo: “Profesor, ¿por qué yo voy a pagar 30 soles, si 10 soles nomás se paga? “ “Usted va a pagar 30 soles. Se va a recuperación su hija y, si no, repite de año”.</p>

La primera madre tiene un concepto más claro de su rol en el aprendizaje de su hijo. Es consciente de la importancia de acompañar a su hijo y relaciona el rendimiento escolar de este con el apoyo que ella le brinda en casa. Es más, ella considera que sus problemas de rendimiento son “culpa” suya. La entrevistada es capaz de precisar la forma en que debería darse su participación en el aprendizaje de su hijo: ‘estando con él’, ‘preguntándole qué necesita’ y ‘estudiando con él’. Sin embargo, en el segundo caso, la madre no puede indicar las causas del bajo rendimiento de su hija. Dice: ‘También me pregunto por qué no aprende mucho’. Los datos del estudio Niños del Milenio del año 2002 indican que su hija padece de desnutrición severa. Esto podría explicar su bajo rendimiento en la escuela, pero la madre parece no ser consciente de un posible vínculo. Esto se resalta con la explicación que brinda sobre por qué su hija repitió de año: ‘ha repetido, no porque no ha sabido’, sino porque no estaba bien informada de que su hija tenía que asistir a clases de recuperación durante las vacaciones. Su comprensión de lo que lleva a que un niño tenga un buen rendimiento en la escuela no solo parece ser vaga, sino que la entrevistada también parece estar mal informada sobre cuestiones relacionadas con la escuela. Sus opiniones son compartidas por otros padres de familia de niños con bajo rendimiento.

Madre, niño con rendimiento bajo (Samán Grande, Piura)

La segunda vez que repitió de año, ¿fue a hablar con los profesores?

Sí. Hice todo lo posible para que me lo pasen de año, porque él sabía, no estaba tan poco. Y también los profesores hicieron muy mal, porque a última hora les tomaron la prueba de matemáticas y debería ser más fresquito para que ellos vayan este... ¿Cómo iban a saber de la noche a la mañana?

¿La profesora les tomó a última hora el examen de matemáticas y desaprobó?

Claro.

¿Por eso cree usted que repitió de año?

Claro. Porque él sabía...

Madre, niño con rendimiento bajo (San Juan de Lurigancho, Lima)

¿No ha repetido ningún año?

Me parece que sí ha repetido. Sí, creo... Todos repiten acá. Primer grado, o segundo grado.

Madre, niño con rendimiento bajo (Lucanas, Ayacucho)

Anteriormente, en los años anteriores, ¿iba de la misma manera como va usted ahora al colegio?

Sí. Iba y me decían ¿no? Está bien, Después de una semana iba y no estaba bien. Incluso la semana pasada hablé con el profesor. Mi hijo no sabía que era examen, pero el profesor anterior me mentía me decía, sí, sí, sí, te voy a mandar, cuando iba al salón me decía “Sí señora. Ahorita estoy en una reunión, que no te puedo mostrar sus exámenes”. Y este año recién mi hijo sabe qué es examen, qué es prueba, esto también he hablado con los profesores.

En los tres casos uno puede detectar una incapacidad para explicar el bajo rendimiento –sobre todo en el comentario de la segunda entrevistada– ‘Me parece que sí ha repetido. Sí, creo... Todos repiten acá.’, que muestra un entendimiento muy vago de cómo le va al niño en la escuela y de los motivos de su bajo rendimiento.

Como en los casos anteriores, estas dos citas también resaltan la escasa orientación que los padres de familia parecen recibir de parte de las escuelas sobre cómo interpretar el rendimiento de sus hijos. En el primer caso, la madre atribuye el que el niño repita de año a un único examen que tomó el maestro sin avisar a los niños y, en el último caso, a que la escuela no brinda información adecuada a los padres de familia ni a los niños sobre lo que necesitan para obtener mejores resultados.

Otros testimonios muestran que el desconocimiento de las razones por las que se repite de año es generalizado:

Niño, rendimiento bajo (San Martín, Tarapoto)

Y ese año que te jalaron de año... No sabías tú al final de año... ¿Tú pensabas que ibas a pasar al año siguiente?

No

¿No?

No he sabido

¿Qué grado repetiste?

Segundo

Segundo. Entonces, cuando te entregan tu libreta de notas, ¿siempre dicen ahí que están jalados o que están aprobados? ¿Que decía en tu libreta de notas?

Nada.

¿No decía nada? ¿No sabes?

No.

¿Tú no ves tu libreta de notas?

A veces.

Niño, rendimiento bajo (San Martín, Rioja)

Pedro, ¿tu has repetido algún año?

Sí

¿Qué grado repetiste?

Segundo

¿Que pasó? Dime, cuéntame.

(silencio)

¿Te jalaron?

Sí

Cuéntame, hijo. A ver... ¿Por qué? ¿No entendías las tareas? ¿De repente no sabías escribir?

¿No sabías qué hacer?

Muy fea mi letra

¿Quién te dijo eso?

La profesora

Niño, rendimiento bajo (Lima, San Juan de Lurigancho)

¿Has repetido de año?

En primer grado.

¿Y por qué repetiste? ¿Qué pasó?

No. Es que la profesora de primer grado dejaba en la pizarra y no explicaba nada. Que copien nada más.

En las dos primeras citas los niños solo dan explicaciones vagas sobre su bajo rendimiento y parecen no ser capaces de entender por qué fracasan en la escuela. La tercera cita pareciera atribuir la responsabilidad al docente por no brindar mejores explicaciones.

Lo que estos comentarios dan a entender es que existen problemas en la forma en que los padres de familia y los niños comprenden el rendimiento. Tanto los comentarios de los niños, como los de los padres de familia sugieren que la orientación que reciben de las escuelas es escasa y poco estructurada. Asimismo, en realidad no les ayuda a entender por qué un niño tiene un rendimiento bajo o qué se puede hacer para mejorar sus logros. Esto resalta la necesidad de estudiar en mayor detalle (mediante observaciones y discusiones más largas, por ejemplo), las prácticas específicas a través de las cuales las escuelas modelan la forma en que los padres de familia y los niños entienden el rendimiento. ¿Cuáles son los factores que conducen a un rendimiento alto o bajo? ¿Cómo pueden los padres de familia apoyar más el aprendizaje de sus hijos?

La madre del niño con alto rendimiento citada anteriormente es una de las pocas capaces de analizar de manera coherente su participación en el aprendizaje de su hijo. Es pertinente notar lo que ella afirma que si su hijo tiene un rendimiento bajo, siente que es culpa suya. Este es uno de los pocos casos en que pudimos encontrar una postura que se asemeja a la descripción de Epstein (1995) de los modelos de ‘relación colaboradora’ entre familia y escuela: el logro de un niño es considerado una co-responsabilidad hogar-escuela. Unas cuantas madres más ofrecieron explicaciones que mostraban una comprensión igualmente clara de cómo debería darse el apoyo de los padres de familia al aprendizaje de los niños. A pesar de que los padres de familia, sobre todo los de niños con alto rendimiento, suelen ser conscientes de la importancia de apoyar a los niños en casa, esto no parece traducirse en actividades concretas en casa.

Posibilidades de los padres de familia de ayudar al aprendizaje escolar

A menudo, los padres de familia parecen no saber cómo entender lo que sus hijos están aprendiendo en la escuela y cómo ayudarlos en casa. A pesar de que las escuelas dicen que informan a los padres de familia sobre sus prácticas, muchas veces los padres de familia sienten que no tienen una buena orientación. La siguiente cita ilustra esto:

Padres de familia, niño con rendimiento bajo (San Martín, Tarapoto)

La profesora nunca nos dice nada, nunca nos da información. A veces solo nos da ejercicios de matemáticas.

(...)

Pero a veces la profesora es bien mala. No nos da ningún ejemplo. O cuando lo hace no sabemos para qué curso es y tenemos que ir a preguntarle a otro profesor que nos explique.

Aquí la madre se lamenta que los maestros solo se comunican con ellos cuando los niños tienen problemas en la escuela, así como se queja de que no recibe orientación o ejemplos de cómo podría ayudar a su hijo con los cursos difíciles.

La madre de un estudiante de Ayacucho con bajo rendimiento también se queja de la manera en que los docentes se comunican con los padres de familia. El niño, que ha repetido cuarto grado, tiene desde hace poco un maestro nuevo. Tanto la madre del niño como el nuevo maestro indican que el niño está progresando y, a partir de sus explicaciones, queda claro que la madre muestra interés en aprender cómo apoyar mejor a su hijo. Ambos refieren cómo la madre ha pedido ayuda al nuevo maestro:

Madre, niño con rendimiento bajo (Ayacucho, Lucanas)

Yo no puedo ayudarlo con el trabajo que le dejan. Yo voy a buscarlo al profesor para que me enseñe. ¿Cómo puedo ayudarlo a mi hijo? ¿Ya? Entonces me enseña. “Así vas a ayudarlo”, me enseña. He hablado con el profesor: “¿Qué método puedo enseñarle a mi hijo para ayudarlo...?”

Docente, niño con rendimiento bajo (Ayacucho, Lucanas)

(...) eso me manifestó en la reunión que vino acá: “Profesor, yo quiero que, por favor, me enseñe ese tema de operaciones combinadas”. Le digo “Y usted ¿hasta qué grado estudió, señora?”, “Hasta tercer año de primaria”. Si su hijo está en cuarto grado, ¿qué cosa le puede enseñar la mamá a su hijo?, ¿Cómo le podría apoyar? Ahora, este año dice que la señora ha estudiado. A nuestra realidad, han variado los temas. A la señora le di una salida ¿no? “Señora, estos días en las tardes yo estoy enseñando a las criaturas. Venga usted también con su hijo. Se sienta al final. Estoy explicando, toma nota y le ayuda a usted para que pueda apoyar a la criatura”.

Según el maestro la cooperación establecida entre la madre y el maestro está ‘produciendo mejoras en el rendimiento del niño’. No obstante, el problema es que este tipo de apoyo es escaso, poco sistemático y no habitual en la forma de trabajar de las escuelas y los docentes. Por otro lado, esto toma tiempo de los docentes, quienes no reciben reconocimiento ni apoyo de parte de la escuela o de las autoridades para educar a los padres de familia. Ahora bien, los problemas que ha tenido el niño en años anteriores parecen haberse debido a que su anterior maestro no brindó orientación a la madre.

Madre, niño con rendimiento bajo (Ayacucho, Lucanas)

...En los años anteriores, ¿iba de la misma manera como va usted?

Sí. Iba y me decían, estoy bien. Después de una semana, iba y no estaba bien. Incluso la semana pasada hablé con el profesor. Mi hijo no sabía que era examen. Pero el profesor anterior me mentía. Me decía “Sí, sí, sí. Te voy a mandar”. Cuando iba al salón me decía “Sí, señora. Ahorita estoy en una reunión que no te puedo mostrar sus exámenes”. Y este año recién mi hijo sabe qué es examen, qué es prueba. Esto también he hablado con los profesores.

Este caso muestra que la comunicación entre docentes y padres de familia, así como la orientación que los docentes brindan a los padres de familia, no forman parte de las estrategias institucionales de las escuelas para generar la colaboración necesaria entre la escuela y la comunidad: solo se producen cuando existe una combinación espontánea de intereses de padres de familia y docentes. Lamentablemente, parece que esto solo ocurre en algunas ocasiones. Sin embargo, en muchos

casos, los padres de familia no saben cómo entender lo que sus hijos están haciendo en la escuela, ni cómo ayudarlos en casa.

Además, existe también cierta evidencia de que las dificultades que tienen los padres de familia para apoyar mejor a sus hijos en casa son resultado de no recibir orientación de las escuelas sobre sus prácticas de aprendizaje y enseñanza.

Madre, niño con rendimiento bajo (San Martín, Rioja)

Si no le entiendo algunas tareas, le digo a mi hijo que se vaya donde sus amigos y ahorita no se entiende. No es como antes, que nos enseñaban. Ahorita ya no cambia...

Madre, niño con rendimiento alto (Piura, La Noria)

(...) a nosotros nos han enseñado de una manera y a los alumnos de hoy día les enseñan de otra manera, y no podemos ayudar a los niños en sus tareas, porque no sabemos eso.

Estos dos padres de familia mencionan que a los niños se les enseña ahora de manera distinta de aquella a la que ellos aprendieron, e indican que este es uno de los principales motivos por los que no pueden brindarles apoyo adecuado a su aprendizaje. También vale la pena notar que los padres de familia no parecen contar con estrategias para compensar su falta de conocimiento sobre las prácticas de la escuela: no mencionan ir a la escuela a pedir que los orienten. Asimismo, las escuelas parecen no tener estrategia alguna para ayudar a los padres de familia a entender los actuales cambios curriculares y pedagógicos, ni tampoco los orientan sobre cómo apoyar a sus hijos en casa. Como en el primer caso, debido a la falta de conocimiento y de orientación respecto a cómo ayudar a sus hijos, los padres de familia a menudo los envían a resolver los problemas con otros niños de la escuela:

Hermana, niña con rendimiento bajo (San Juan de Lurigancho, Lima)

Para hacer sus tareas, ¿hay alguien que la ayude en la casa de su tía o ella hace solita?

Ella hace solita sus tareas. Algunas cosas, le pregunta a mi hermana. Antes de ella, a mi hermano, cuando algo que no sabe, o busca sus libros o, sino, se va a buscar donde sus amigas a preguntar la tarea que le han dejado. Entre amigas se resuelven.

Madre, niña con rendimiento bajo (Villa María del Triunfo, Lima)

¿Cómo hace usted al revisar sus cuadernos?

O sea, por ejemplo, me dice "Mamita, no he hecho tal tarea porque la señorita rápido ha dictado. No he copiado". Entonces yo agarro...como un amiguito vive por atrás del colegio, agarro y lo hago copiar su tarea para que esté al día, si no la señorita revisa el cuaderno y le puede poner mala nota.

Madre, niño con rendimiento bajo (San Martín, Rioja)

¿Y alguien que les ayude a hacer sus tareas a los chicos?

Entre amigos hacen pues.

Esta estrategia parece primar entre los padres de familia de niños con bajo rendimiento. Sugiere que son ellos los que tienen menos recursos para ayudar a sus hijos (ej., comprensión sobre cómo ayudar a sus hijos, conocimiento de los procesos escolares).

En qué consiste la participación de los padres de familia

Como se ha mencionado, el marco que establece la nueva ley de educación pone énfasis en la participación de los padres de familia en la escuela. Las expectativas de las escuelas sobre la participación de los padres de familia, con frecuencia, son entendidas en términos de su cooperación en actividades concretas para recaudar fondos o para mejoramiento de la infraestructura; o para que los padres de familia reciban información sobre temas específicos mediante charlas. Sin embargo, el vínculo entre dichas actividades y el rendimiento de los niños rara vez es explícito.

Las siguientes citas ilustran cómo algunos padres de familia entienden su participación en las escuelas de sus hijos:

Madre, niña con rendimiento bajo (Ayacucho, Lucanas)

Al preguntársele sobre cómo participa en las actividades de la escuela, esta madre responde: Podemos hacer una actividad, por decir, una picaronada (*venta de picarones: rosquillas fritas dulces servidas con miel de chancaca*). Yo me voy a ayudarle. Todas las mamás nos juntamos y ahí estamos preparando para atender nuestro picarón.

Madre, niño con rendimiento alto (Ayacucho, Apurímac)

¿Cómo participan ustedes?

Hacemos actividades todos los padres de familia.

Aparte de las actividades de los padres de familia, de la APAFA³, ¿cómo ustedes participan en estas actividades de la escuela? ¿Asisten ustedes a las actividades de los padres de familia?

Sí.

¿Hay capacitaciones?

Capacitan así nomás, entre padres de familia, para ver los trabajos...

¿En la escuela de padres hay...?

Sí. Para arreglar los postes. A veces hay salones que arreglar. Son trabajos que realizan.

Como veremos a continuación, junto con su colaboración en actividades específicas, la otra forma principal de participación de los padres de familia es mediante su asistencia a charlas organizadas por la escuela sobre temas más o menos pertinentes. Sin embargo, aquellas a menudo están lejos de promover una mejor comprensión de los procesos educativos. La tendencia a entender así la participación está generalizada no solo en el Perú, sino en toda la región (UNESCO - OREALC 2004). Las escuelas rara vez piden a los padres de familia que den su opinión sobre cuestiones

³ APAFA =Asociación de Padres de Familia.

relacionadas con la escuela, y cuando ellos participan en discusiones, estas casi nunca guardan relación con aspectos relacionados con el rendimiento (los padres de familia discuten sobre eventos de la escuela, la mejora de la infraestructura, el gasto de la escuela, etc.)

La manera en que los padres de familia entienden la participación y el rendimiento

Los comentarios de las madres de los estudiantes con bajo rendimiento son reveladores:

Madres, niños con rendimiento bajo

Madre (San Martín, Tarapoto)

Y cuando ha tenido así bajas notas, ¿usted ha conversado con la profesora, la profesora se ha acercado a conversar con usted a decirle por qué?

Sí, cada vez que tenemos reunión yo me quedo con la profesora, le pregunto cómo es mi hija. Me dice “Señora, su hija quiere que se le ajuste un poco más”. Yo le digo “Profesora”, le digo, “acá me lo agarra a mi hija”, le digo, no vaya a ser que hay otras mamás, que porque la profesora... La profesora es bien recta. Ella es bien recta. Para qué, es buena profesora. Y a mi me conviene esta clase de profesora, porque hay otras mamás que apenas le tocan a sus niños se quejan a la dirección o miran mal ala profesora. Yo no. Al contrario. Le digo a la profesora “Me lo agarra bien a mis hijos. No les deje”. Y eso es lo que me hace la profesora pues. Me lo enseña bien. A veces le digo que no les de recreo, si no hace bien la tarea. En eso ahí estamos. Por eso mi hija esta ahí...

Madre (Lima, Villa María del Triunfo)

Señora, usted, ¿en qué cree consiste el papel de padre en la escuela frente a lo que él esta aprendiendo? ¿Cuál cree usted que sea su papel de madre frente a la escuela? (...)

Comportándose bien.

Claro...Eso significa que usted tendría que estar yendo al...?

Al colegio. Cómo se comporta, claro. Cómo va. ¿Se está portando bien con la señorita o no? Así voy. Cuando voy, le digo “Señorita, ¿cómo se comporta mi hijo?”, le digo. “Se ha comportado bien”, me dice. ¡Ah! Ya señorita. Si está así...Cualquier cosita, me avisa. “Yo le voy a decir que se porte bien”, le digo. “Sí se está portando bien”, me dice la señorita.

Madre (Ayacucho, Apurímac, entrevista en Quechua con traductor)

**¿Considera que tiene alguna responsabilidad frente al rendimiento de sus hijos en la escuela?
¿En qué consiste?**

(Traductor): Dice que sí,

¿En qué consiste esa responsabilidad para ella?

(Traductor) Dice que por ejemplo, cuando se saca mala nota, la señora le va a suplicar a la profesora que nuevamente le tome el examen, que le de una oportunidad.

Las tres citas ilustran una relación entre padres de familia y docentes que podría describirse como delegatoria (Driessen *et al.* 2005), en la que los padres de familia asumen un rol más bien pasivo frente a la escuela. En el primer caso, la madre describe su responsabilidad casi explícitamente en estos términos. Ella sugiere que su rol consiste en darle al maestro la autoridad de ‘agarrar bien’ a su hija (la alusión al uso de la fuerza física es bastante explícita). En el segundo caso, el papel de la madre se limita al de hacer preguntas sobre el comportamiento de su hijo y a decirle al niño que se porte bien en la escuela. En el tercer caso, la madre describe su rol como el de ir a ‘suplicar’ al maestro que le brinde a su hija una segunda oportunidad cuando ha tenido un desempeño bajo.

Estos tres fragmentos contrastan con algunos de las madres de estudiantes con rendimiento alto:

Madres, niños con rendimiento alto

(Lima, San Juan de Lurigancho)

¿Considera que tiene alguna responsabilidad frente al rendimiento de su hijo en la escuela?

Usted considera...

Cómo padre, claro que sí.

¿En qué aspecto?

En todo. En lo que se dedica, por ejemplo, a que uno vea sus notas, preguntar a los profesores cómo va el niño. Un padre siempre debe de hacer eso, ¿no? Ir a matricularlo, ir dejando un mes, ver en realidad qué es lo que le falta, en qué está fallando.

(Lima, Villa María del Triunfo)

¿De qué manera apoya al rendimiento escolar de su hijo?

Asistir, participar con él mismo. Si te dice “Mamá, hay tal día charlas o reuniones o trabajo”. Todos hemos tenido el campeonato de las olimpiadas. Tres días he estado con él. He hecho barras, le he dado ánimos. Es bonito, estando con él. Y se sienten bien. Entonces, creo que es una manera de darle confianza, autoestima más que todo, yo creo ¿no?

(...)

¿Considera usted que la escuela promueve la participación de los padres de familia?

Sí, siempre. No lo hace tan seguido, no. Cuando hay actividades. También los padres de familia nunca mucho participan. Los mandan a sus hijos solos. Entonces, a eso se debe que en el colegio no haya tantas actividades. Antes había más seguido, pero ahora último los padres se han alejado más, que no pueden participar. Y somos muy pocos los que participamos en las actividades del colegio.

(San Martín, Tarapoto)

Nosotros siempre tenemos reunión con los profesores de aula. Siempre nos llaman a sesión para (...) ver cómo están los chicos. Por eso me gusta ese colegio, porque los profesores se preocupan.

(...)

Nosotros también los incentivamos a los profesores...que siempre debe haber esa relación padre-profesores, para que nos cuenten cómo están los niños.

(...)

Bueno, del rendimiento de los niños, porque hay muchos chicos que tienen una vida muy desordenada. No se dedican a sus estudios, no están con los trabajos ¿no? En cambio, yo, sí. Todo el tiempo mis

niños, para que empiecen las clases, tengo que comprarles todo lo que les falta. Siempre estoy con los niños allí, que no les falte nada. Yo le digo, yo no he estudiado más, yo no quiero que mis hijos sean como he sido, he pasado yo. Quiero que mis hijos salgan bien.

(...)

Mayormente, los niños que no rinden es porque sus padres son, este...No tienen mucho interés. No se van a las reuniones

(Ayacucho, Apurímac)

¿De qué manera deberían participar?

¿Ellos?

Ustedes.

¡Ah! Nosotros, así, como padres de familia, así cómo va, preguntando, reuniones...

¿Considera que ustedes deben de participar en la escuela en las actividades de la escuela?

Ahora, ¿de qué manera podrían participar?

Así. Viendo ella su amansamiento en lenguaje. Sí. Participando con los profesores cuando llaman.

¿Por qué cree que deberían hacerlo?

Porque avance ella. Si lo dejamos, no avanzan.

En los cuatro casos resulta evidente que las madres consideran importante seguir el progreso de sus hijos en la escuela. Ellas mencionan cuestiones tales como: 'Si lo dejamos, no avanzan'; 'participar en las actividades es bueno para la autoestima del niño; 'siempre debe haber esa relación padre-profesores para que nos cuenten cómo están los niños.'

Esta conciencia sobre la importancia de la participación de los padres de familia para el logro escolar de sus hijos, contrasta con la forma en que los primeros padres de familia citados arriba parecen delegar toda la responsabilidad a la escuela. Se debe notar cómo en estas citas, a excepción del primero, el hecho de involucrarse de los padres de familia también se percibe en términos de su participación en actividades específicas. En el segundo y cuarto casos, todavía tiene un carácter bastante pasivo, ej., los padres de familia que solo van a los eventos deportivos, culturales o de intercambio de información cuando son convocados por la escuela.

La tercera cita es particularmente interesante porque la madre menciona explícitamente sus expectativas sobre la educación de su hija, y espera que su hija sea 'mejor' que ella. Vale la pena notar que los cuatro hijos mayores de esta familia han ingresado a la educación superior: dos a la universidad y dos a institutos de educación técnica. Este caso fue particularmente interesante ya que la niña cuya madre está hablando en la cita dio una explicación muy coherente sobre su interés en ir a la universidad. Si bien otros niños también dijeron estar interesados en asistir a la universidad, la niña mencionada proporcionó razones muy específicas que parecen provenir del hecho de que a otros miembros de su familia inmediata les ha ido bien en sus estudios y en sus vidas profesionales. Este ejemplo muestra que tener una aspiración personal permite a los estudiantes comprometerse con sus estudios. Una última cuestión es que, en opinión de algunos padres de familia, la participación de los padres en las reuniones de la escuela y en los consejos escolares estaría demasiado politizada. Esto sería un elemento disuasivo para participar de manera más activa en ellos:

Padres, niño con rendimiento bajo (San Martín, Tarapoto)

Yo les voy a decir. Según comentario de mi señora, (ella es la que asiste a las reuniones)...Ella me comenta, han acordado (...) las reuniones son trapitos, trapitos que sacan al aire. Que esto, que han robado esto...Eso no es así. Ellos deben comentar al respecto de los niños: cómo van, cómo marcha la educación, ¿no? Solo acaban de discutir esto, esto. Y eso no debe ser ¿no?

(...)

Por ejemplo señorita, hará quince días atrás, en una reunión extraordinaria, una asamblea extraordinaria, nos han citado a los padres. La agenda, primero, tratar sobre el colegio. La segunda agenda, tratar sobre la profesora del 3ero, ¿ah? Pero, la sesión no se llevó a cabo. Nada, no han coordinado nada porque, en primer lugar, han hecho un laberinto, hasta han traído policías. Lo que nunca en esta escuela se ha visto esto. El director, la directora con el sub-director, han traído una patrulla de esas.

Las condiciones de vida pueden ser un obstáculo para la participación en la educación

Las condiciones materiales de vida y la situación de extrema pobreza de algunas familias plantean fuertes restricciones, no solo para que los niños rindan mejor en la escuela, sino que también limitan la capacidad de los padres de familia para participar de manera más activa en la educación de sus hijos. El siguiente caso muestra cómo muchos padres de familia están más preocupados por la supervivencia diaria, lo cual es comprensible.

Madre, niño con rendimiento bajo (Villa María del Triunfo, Lima)

¿Por qué falta su hijo al colegio?

A veces no hay para... Como mi esposo hace unas semanas no tiene trabajito, no hay para comer ¿no? Entonces yo le dije...“No hay para almorzar”, le digo “Hijo, espérate un ratito”, “Pero mamita, ¿Cómo voy a ir sin comer al colegio? Voy a estar muriéndome de hambre en el colegio”. “Ya, papito. Como sea me voy a conseguir y hago tu comidita”. Así tengo que llevarlo. Mi esposo no tiene trabajo, pues. Por ejemplo, esta semana no hay trabajo. Está bajo el trabajo. No tiene. Y entonces, yo qué hago también. Me iría a trabajar, pero como yo sufro con dolor de cabeza, por ratos me agarra un dolor fuerte. No puedo aguantar, ya. A veces me tomo mis pastillas, pero no me calma.

Niño – explicando por qué lo desaprobaron de año tres veces y por qué falta a clases

(...)

Sí, dolor de muelas. A veces me dolía estómago.

El día lunes y martes faltaste ¿no?

Sí, porque estaba que me dolía mi muela. El viernes y jueves fui al colegio.

¿Has ido al médico para lo de tu muelita?

No. Mi mamá no tiene (*dinero*).

¿Por eso faltas?

Me estaba doliendo fuerte.

¿Y el otro lunes también?

No podía dejar a mi mamá dormir, a mi hermano también.

¿Por qué no podías dejar dormir a tu mamá?

Yo...Me estaba doliendo fuerte mi muela.

¿Comes bien tu comidita?

Sí. A veces no como.

¿Por qué? Cuéntame.

Porque no tienen plata. Mi papá no trabaja. No tiene trabajo.

Las citas hacen referencia al caso de un niño de Villa María del Triunfo, Lima, que se encuentra desnutrido y ha repetido segundo grado tres veces. Tanto la madre como el niño mencionan que el padre está desempleado, con la consiguiente falta de alimentos en el hogar. Ambos hablan también de dolencias (dolores de cabeza, dolores de muela) que interfieren en su participación en la escuela. El caso lleva a plantear la pregunta de cuán realista es la expectativa de que todos los padres de familia participen activamente en la educación de sus hijos, así como de que los niños den su opinión sobre la calidad de la educación que reciben. Parafraseando a Charlesworth (2000), podríamos decir que ‘la situación [económica] inmediata’ de esta mujer y de su hijo constituye un horizonte dentro del cual ocurre su percepción de la vida [y, por extensión, del aprendizaje y la educación]’ (p.52). Las posibilidades que tienen madre e hijo de participar en las decisiones de la escuela y de contribuir a la mejora de las oportunidades de aprendizaje están restringidas por la situación de pobreza y hambre en la que viven. El caso también pone de manifiesto la falta de conocimiento de los padres de familia sobre los beneficios de asistir a la escuela. El niño podría haber usado el seguro escolar gratuito para recibir tratamiento pero, al parecer, sus padres no estaban enterados de este servicio estatal.

Los docentes y los directores de escuela

Explicando las diferencias en el rendimiento: el rol del apoyo familiar

Las entrevistas con los maestros de estudiantes con bajo rendimiento muestran cómo la mayoría de docentes asocia el bajo rendimiento estudiantil con cuestiones relacionadas a la familia.

Docentes, niños con rendimiento bajo

(Lima, San Juan de Lurigancho)

Hay días en que cuando asiste, atiende bien, hay días que se siente distraída, su rendimiento académico baja, al sentirse distraída, baja, y eso viene pues con problemas familiares.

¿Por problemas familiares, baja? ¿En qué aspecto?

Me parece que en aspecto de la economía, me parece que a veces viene sin almorzar. Entonces, toda persona que no almuerza a su hora (y) está acá en el colegio, o almuerza una mínima cantidad, está pensando en otra cosa, cansados, agotados y su rendimiento de ellos es bajo.

(Lima, Villa María del Triunfo)

¿En base a qué criterios sabe que él esta teniendo un bajo rendimiento?

Yo creo que el bajo rendimiento es que... no es un chico que tiene un hogar muy sólido, es que a veces el papá no tiene trabajo y la mamá tiene a duras penas, va y trabaja en los comedores, y no hay lo suficiente en su alimentación para que él pueda rendir ¿no?

(San Martín, Tarapoto)

Cuénteme un poquito más sobre su rendimiento.

Ella necesita apoyo en la casa de parte de sus padres, de repente así puede salir adelante.

Ya. ¿Y usted me dice que el bajo rendimiento que tiene su hija es por la falta de apoyo en el hogar?

En el hogar también, de repente falta. Está desnutrida también ella.

(Ayacucho, Apurímac)

Los factores que contribuyen al rendimiento del niño son los siguientes: en primer lugar sería el factor psicológico; para mí, creo que el niño es un poco... que tiene su retardo mental, y en segundo lugar sería el factor económico, de que no le ayuda su padre en la alimentación, no le dé como debe ser su dieta alimentaria diariamente.

Estos docentes sugieren que el bajo rendimiento de los niños puede atribuirse a la pobre situación económica de las familias. Ellos mencionan la mala nutrición de algunos niños como una de las causas principales de su bajo rendimiento puesto que están demasiado cansados en la escuela. La siguiente cita sugiere un conjunto distinto de problemas, más relacionados con la participación de los padres de familia en la escuela:

Docente, niño/a con rendimiento bajo (San Martín, Rioja)

Claro. Como yo le digo, su rendimiento bajo yo creo que depende más de la despreocupación de sus padres, porque solo lo dejan al profesor, para que el profesor haga lo que...lo que más podemos (...)

El maestro siente que los padres de familia lo han dejado solo para que haga lo que pueda. Su crítica refuerza la idea de que muchos padres de familia no asumen, o no pueden asumir, la responsabilidad de apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos. Esto se ve reflejado en otro testimonio:

Docente, niño con rendimiento bajo (Piura, La Noria)

¿Qué factores cree usted que explican el buen o mal rendimiento del niño?

Bueno, ya le dije, básicamente el aspecto psicológico, porque un niño que no tiene el cariño de los padres, no es un niño que se desarrolla con las mismas capacidades que otros niños que sí lo tienen. Eso afecta. Claro que la tía o los abuelos le pueden dar afecto, pero no es igual que la madre.

¿Por qué si se les deja la tarea para la casa, muchas veces no cumplen?

No cumplen, no. Pero yo pienso de que hay varios factores, porque a veces, el papá no ha tenido la oportunidad de venir a la escuela, no sabe el papá cómo apoyar al niño, lo va a desesperar, qué digo. Uno como padre quiere que el hijo salga, que sea mejor, ¿no? y al verlo que no desarrolla se le va golpeando. Más bien poco se les deja tarea....

Aquí, el docente menciona que el niño carece de apoyo en el hogar y sugiere que está relacionado con el hecho de que los padres de familia del niño rara vez van a la escuela. Este testimonio muestra que, muchas veces, los padres de familia están dispuestos a recurrir a la violencia física cuando a sus hijos no les va bien en la escuela. La misma opinión aparece en los siguientes extractos:

Docente, niño con rendimiento bajo (Ayacucho, Apurímac)

(...)

Este niño está yendo [mal] por falta de apoyo de sus padres. ¡Que no den agresividad! Verdaderamente el niño se está preocupando de sus estudios, lo dejan de lado a veces sus padres.

Docente, niño/a con rendimiento bajo (Piura, Saman Grande)

¿Por qué cree usted que ha repetido?

Bueno, un poco que no tenía el apoyo en casa, había vivido en conflictos familiares, violencia; y eso no le ayudaba a sobresalir. Y digo que también en eso radica el problema porque también su hermana ha seguido el mismo camino de repitente.

En estos fragmentos los docentes explican el bajo rendimiento de los estudiantes en términos de condiciones económicas pobres, desnutrición, falta de apoyo y castigo físico de parte de los padres de familia frente a un bajo desempeño de sus hijos. Esto muestra que, muchas veces, hay una gran falta de congruencia entre las opiniones de las familias y las de las escuelas. Las citas de los padres de familia sugieren que ellos reciben poca (e inadecuada) orientación sobre cómo apoyar el aprendizaje de sus hijos, mientras que los docentes parecen echar la culpa de los problemas de rendimiento de los estudiantes a factores relacionados con el hogar. Aunque los docentes resaltan la importancia del apoyo de los padres de familia en casa, no desarrollan estrategias adecuadas para fomentar y modelar la participación de los padres de familia en la escuela.

La manera en que las escuelas entienden y apoyan la participación de los padres de familia

Docente, niño/a con rendimiento bajo (Ayacucho, Lucanas)

Hablando sobre la participación de los padres:

Para nosotros debe ser activa, en el sentido de que, cuando decimos activa, no solamente es venir a las reuniones, ¿no? Debe ser activa, participar en esta forma. Ahora que estamos en la escuela queriendo formar Escuela de Padres, queremos que participen. Para la Escuela de Padres no queremos que solamente vengan a escuchar las charlas. Hablar, hablar; cansa también a los padres. Lo que queremos también es, en la Escuela de Padres, darles las charlas teóricas. Y para que no se aburran, queremos también formar manualidad. Puede ser preparación de un queque, de tejidos, de diferentes manualidades; para que ellos puedan también... porque cansa también. Entonces queremos, de repente, atraer a los padres de familia y coordinar con la Defensoría del Pueblo para que nos puedan apoyar.

Tal como sugiere el reporte de UNESCO sobre la participación de los padres de familia en América Latina, esta es una de las principales maneras en que se entiende la contribución de la familia en la escuela (UNESCO-OREALC 2004). En la cita, el docente hace referencia a otra de las principales maneras a través de las cuales las escuelas intentan promover la participación de los padres de

familia: ofreciendo charlas sobre temas específicos (siendo nutrición y valores algunos de los temas preferidos). Vale la pena notar cómo el maestro percibe que los padres de familia tienden a aburrirse o que, simplemente, no tienen interés en asistir. Luego pasa a proponer que deberían llevarse a cabo otras actividades más interesantes como ‘hacer tortas’. Esto ilustra la escasez de ideas sobre cómo incentivar la participación de los padres de familia en formas que pudieran ser relevantes para fomentar el logro de los niños.

La forma de promover la participación de los padres de familia en la escuela mediante su asistencia a charlas tiene serias limitaciones. Asume equivocadamente que todos los padres de familia tienen tiempo para asistir a estas charlas y que están, o deberían estar, necesariamente interesados en asistir. El modelo supone que de este modo pueden mejorarse los vínculos entre la familia y la escuela, sin reflexionar sobre las diferentes situaciones de vida de las familias (en términos de su capacidad económica, disponibilidad de tiempo, intereses, cultura y conocimientos previos), ni si podrán hacer uso de los conocimientos que se les ‘transmite’ e incorporarlos a sus prácticas de crianza. Ni los padres de familia ni los docentes evalúan mucho sobre los procesos de aprendizaje de los niños en la escuela, ni tampoco sobre cómo pueden participar en ellos. Los padres de familia, en estos casos, tienden a ser receptores pasivos de información sobre cuestiones que la escuela considera importantes. Sin embargo, no se les permite convertirse en participantes activos en la construcción de conocimientos sobre cómo ayudar a sus hijos en casa. El modelo que busca involucrar a los padres de familia a través de la ‘participación’ parece pasar por alto el rol que las familias pueden desempeñar en el hogar, lo cual también puede fortalecer los vínculos familia-escuela – ej., en términos del desarrollo de una estrategia de colaboración que promueva el aprendizaje y el logro de los niños (Epstein y Becker 1982).

La mayoría de docentes señala factores familiares como la razón principal del alto o bajo rendimiento. Al preguntárseles sobre la orientación que los padres de familia reciben sobre el aprendizaje de sus hijos, los docentes muchas veces identifican limitaciones en términos de los conocimientos y las capacidades de los padres de familia:

Director (San Martín, Tarapoto)

(...)

pero por falta de conocimiento y de capacidad de discernir de los papás... porque tenemos un promedio de un nivel cultural de bajo hacia abajo, por eso es que tenemos nuestros niños como tenemos.

(...)

Es que tenemos papás con secundaria incompleta, primaria incompleta...Algunos de ellos no han recibido ni educación básica. ¿Cómo podría orientarlos, no? Es bien difícil.

(...)

Básicamente, porque siempre se ha dicho. Se trae de casa y se complementa en la institución. Y es una necesidad del niño que no está cubierta por el papá, por el simple hecho de que el nivel cultural, la situación laboral que ellos tienen que cumplir, entre otros...

Nuestro estudio indica que si bien el apoyo que brindan los padres de familia al aprendizaje de los niños en casa se considera importante, la orientación que brindan los maestros a los padres sobre cómo apoyar el aprendizaje de sus hijos o entender cuestiones relacionadas con el rendimiento está muy poco estructurada. Algunos maestros son mejores que otros en ello, pero el hecho de que los padres de familia obtengan orientación adecuada para interpretar la experiencia de aprendizaje de sus hijos depende, en gran medida, de que maestros, docentes y directores la asuman como una de sus responsabilidades. Esto se refleja en la vaga comprensión que tienen los padres de familia de las calificaciones de sus hijos en la escuela. Los padres de familia reportan haber sido 'tomados por sorpresa' cuando se encuentran con el hecho de que sus hijos tienen que repetir de año. Al describir la orientación que brindan a los padres de familia, los maestros y directores generalmente hacen referencia a la forma en que ellos 'instruyen' a los padres de familia en temas específicos. Esto ocurre normalmente a través de charlas sobre temas seleccionados, a las cuales se invita a los padres de familia (pero a las cuales no siempre asisten). Pero incluso este tipo de orientación es muy irregular, sobre todo en escuelas rurales aisladas.

Las explicaciones que dan las escuelas sobre la limitada participación de los padres de familia

Como indica el siguiente maestro, los padres de familia rara vez van a la escuela a informarse sobre el rendimiento de sus hijos.

Docente, niño/a con rendimiento bajo (San Martín, Rioja)

¿Le ha pasado a usted, de repente, que al inicio del año, al iniciar el año, se ha acercado un papá a preguntarle a usted, como maestra, “Quiero que me enseñe el currículo que el niño va a realizar en todo el transcurso de este año, los programas, qué cosa va a hacer en cada curso, y que me oriente y me ayude para que yo en casa pueda ayudar a mi hijo? ¿Algún papá?

No.

¿ (...) o por algún interés?

A preguntar su material educativo, sí. Material, cuaderno, lo que necesiten, pero así no.

(...)

Nada. Nada. Será porque desconocen o tienen la mentalidad que el profesor (...) todo en el aula, bueno tiene que enseñarlo a sus hijos.

Como en algunas de las entrevistas con los padres de familia, los docentes también mencionan que a los padres les resulta difícil ayudar a sus hijos con cuestiones relacionadas con la escuela porque hoy en día se les está enseñando de modo diferente al que les enseñaban a ellos:

Docente, niño con rendimiento bajo (San Martín, Rioja)

La participación de los padres, yo creo que debe ser un poco más de cerca, preocupándose por... De repente, ayudándoles, exigiéndoles que hagan sus trabajos, y otros también. Dándoles charlas a los padres también. Como le estaba diciendo, en la Escuela de Padres, para qué enseñarles de repente algunas actividades de las áreas diferentes que no entienden ahora. Porque ellos siempre dicen "Es diferente la enseñanza de antes a la de ahora". Qué es lo que pasa. Nosotros debemos darles a los padres de familia algunas estrategias, algunos alcances en cuanto a la enseñanza de hoy para que ellos puedan asumir esa responsabilidad.

Docente, niño con rendimiento bajo (Piura, Saman Grande)

Yo pienso, ¿no? de que sería primero capacitar al padre, hacerlo que participe. Hacerlo que participe, por ejemplo, en hacer material. Material didáctico que va a servir al niño y que al final él no dé una negativa frente a un pedido que se le haga, que no va a ser de dinero, sino de un material; de comprometer al padre a que, por decir, en la administración del aula, que es importante. Y, sobre todo, capacitarlo en la enseñanza. Para ellos es bien difícil actuar. Para ellos, lo que les han enseñado dicen: "¡Ay! A mi no me han enseñado eso. No. ¿Cómo le enseño a mi hijo?". Ése es su interrogante. Entonces, este... frente a los padres, pues, hacerlos de que les cueste un poquito más frente a la educación. "¡Ah, no!, La educación es gratuita", dicen ellos. ¡Gratuita! ¿Y por muy gratuita que es, no debo dar más? Ya lo matriculé, pagué APAFA. Y eso ya es mucho ¿no?"

Las posibilidades de crear programas de colaboración entre docentes y escuelas son obstaculizadas por las condiciones económicas y laborales de muchas familias. Esto es claramente identificado por algunos docentes:

Docente, niños con rendimiento bajo y alto (Ayacucho, Lucanas)

Yo, a las reuniones les he invitado, ¿Cuál es su justificación? Que no tienen tiempo, que tienen varios hijos, que tienen que ver sus animales... Yo les digo que deben darse tiempo para que estén con sus hijos. Ellos dicen que tienen sus animales arriba y que de ellos también viven ellos, los padres.

(...)

He visto que los padres tienen otras responsabilidades, y aquí también creo que es importante la economía. Muchos de los niños son de padres que no tienen mucho. Entonces, están trabajando, ocupados y no he hecho actividades.

(...)

Yo veo que aquí, en Lucanas, cuando hay una fiesta, una actividad, participan. Ahí vienen. Cuando hay reuniones. Por no recibir sanción, vienen. Pero yo veo que los padres que tienen varios hijos como si estuvieran cansados. Ahora he visto padres nuevos, padres que tienen un solo hijo. Son activos.

Director (San Martín, Rioja)

Yo le había sugerido que, por lo menos, hagan Escuela de Padres para que ellos desde...traten de apoyar a los maestros y se haga un trabajo conjunto, lo que hoy da resultados. Pero ya las diferentes preocupaciones de los padres de familia hacen que no pernocten, no frecuenten con el seguimiento académico o rendimiento académico de sus hijos. Pero los primeros años estaban dando buenos resultados. Cuando yo fui a trabajar como director de este centro educativo, había convocado a Escuela de Padres, donde los padres anímicamente concurrían al centro educativo, pero hace tiempo se va tornando un poco en dificultoso. Los padres no quieren concurrir a pesar de que se les dan muchas facilidades, a pesar de que ellos mismos comentan que están insatisfechos de las reuniones. Pero, desgraciadamente, el factor económico es peor enemigo, donde no puede dar acceso a ellos para que se capaciten continuamente. Ése es uno de los factores muy primordiales. Enfrentar, digo, la economía, para que de esa manera se solucionen parte de las deficiencias académicas de los niños.

Estas citas señalan que la participación de los padres de familia se entiende como participación pasiva, así como indican la necesidad de pensar en maneras más viables para lograr que los padres de familia se involucren en la educación de sus hijos, sin perder de vista sus limitaciones por las circunstancias económicas del hogar.

Aunque las limitaciones económicas son, a todas luces, una traba para una mayor participación de los padres de familia, muchas escuelas sí fomentan la participación. En efecto, algunas multan a los padres de familia que no asisten a las reuniones de la escuela:

Director (Ayacucho, Lucanas)

Bien. La participación activa de los padres de familia es primero. En una reunión nos programamos algunos trabajos, dando responsabilidades a cada padre de familia. Entonces, los padres de familia, en un tiempo limitado, podría decirse un mes, dos meses, están cumpliendo, pero hay padres de familia que, por mayor porcentaje, están descuidándose también. Por intermedio de las autoridades, estamos exigiendo para que puedan cumplir el acuerdo que se da en una reunión.

Docente, niño con rendimiento alto (San Martín, Rioja)

Se nota en las reuniones. Cualquier cosa que vamos a hacer, cualquier actividad en beneficio de los niños, que más culturales...que nos apoyen ellos. No les cuesta. No participan. Poquísimas veces. Pero si los obligamos, sí.

¿Si hay multa?

Multa, caramba. Sí vienen.

La primera cita muestra nuevamente cómo se entiende la participación de los padres de familia. El maestro está hablando sobre las metas que ellos les ponen a los padres de familia, que por lo general implican aportes monetarios. Nótese que el director menciona que a veces recurren a las 'autoridades' para hacer que los padres de familia cumplan con las demandas de la escuela.

Esto da a entender que los padres de familia están obligados a realizar aportes económicos a la escuela, sin que se tenga en cuenta sus posibilidades económicas. En la segunda cita, la alusión a multas a los padres de familia es más explícita.

El hecho de que las escuelas tengan que multar a los padres de familia para hacer que participen en la escuela refleja las actitudes de los padres de familia hacia la participación. Esto puede deberse a los tipos de pedidos que las escuelas hacen a los padres de familia, así como a que no se tenga en cuenta las limitaciones de dinero y de tiempo que impiden una mayor participación de los padres. Evidentemente, muchos padres de familia no consideran su participación en la escuela como algo necesario o relevante para el logro educativo de sus hijos.

El marcado contraste entre las opiniones de los padres de familia y las de la escuela sobre la participación de los padres de familia en el aprendizaje y el rendimiento resalta los desafíos de forjar una relación de colaboración entre hogares y escuelas. Por un lado, los padres de familia parecen no tener orientación adecuada respecto de cómo involucrarse en la educación de sus hijos y, sobre todo, cómo entender el progreso de sus hijos en la escuela. Por otro lado, si bien las escuelas parecen tener una idea clara de la importancia de la participación de los padres de familia, no parecen contar con estrategias adecuadas para orientar y modelar la manera en que los padres de familia entienden el rendimiento de sus hijos. El hecho de que no haya una comprensión compartida sobre las cuestiones relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento, ni sobre el rol de los padres de familia en la educación, es particularmente preocupante ya que es una de las condiciones más necesarias para el desarrollo de relaciones de colaboración entre la escuela y el hogar (Epstein 1995).

La discusión anterior también muestra cómo la participación de los padres de familia en la educación tiende a ser considerada según la participación en actividades que, si bien son relevantes para mejorar la adopción de decisiones y hacer más transparente la gestión de la escuela, muchas veces no guardan relación con los procesos del aprendizaje. Además, la participación en actividades elegidas por la escuela no tiene en cuenta lo que los padres de familia podrían y deberían hacer en casa para contribuir al proceso de aprendizaje de sus hijos. La participación, como se entiende en estas escuelas, exige que los padres de familia inviertan tiempo y, a menudo, dinero que carecen y, por consiguiente, muchos padres de familia desisten de involucrarse más activamente.

Un último punto que vale la pena mencionar son las contradicciones entre las explicaciones que dan los padres de familia y las que dan los docentes. Los primeros dicen que los padres de familia no participan adecuadamente en la educación de sus hijos, en tanto que los segundos dicen no recibir una buena orientación de parte de los docentes. Aunque es probable que, a su manera, ambas afirmaciones sean ciertas, ellas reflejan las expectativas e ideas que tiene cada grupo respecto de las posibilidades y limitaciones que tiene la participación. Además, las contradicciones contribuyen a confirmar las limitaciones actuales para el establecimiento de mejores formas de colaboración hogar-escuela. Por un lado, es bastante evidente que los maestros no reflexionan sobre cómo podrían fomentar una mejor participación de los padres. Por otro lado, los padres de familia culpan a los maestros de no ayudarlos a entender cuestiones relacionadas con el aprendizaje y el logro de sus hijos en la escuela. Evidentemente, esto exige el desarrollo de estrategias que ayuden a padres de familia y maestros a idear mejores formas de colaboración.

Implicancias de política e investigación futura

Este documento ha discutido algunas de las principales limitaciones para la participación de los padres de familia en la educación. El estudio identifica también posibles formas de conseguir el impacto buscado por la Ley de Educación del año 2003, que fomenta vínculos hogar-escuela para apoyar el rendimiento escolar de los niños. Hemos mostrado que, en el Perú, la comprensión que tienen los padres de familia del rendimiento es muy débil. Muchos padres de familia reconocen que deberían respaldar el aprendizaje de sus hijos, por ejemplo, apoyándolos con las tareas escolares o participando en las reuniones de la escuela, pero parecen desconocer cómo hacerlo. Muchos padres de familia dicen no sentirse capaces para mejorar el entorno de aprendizaje de sus hijos, una idea muchas veces compartida por los docentes. Esta falta de comprensión de las cuestiones relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento dificulta que los padres de familia brinden un apoyo adecuado y trabajen conjuntamente con las escuelas en el aprendizaje de sus hijos. El hecho de que los padres de familia no comprendan cuestiones relacionadas con el rendimiento, es señal del escaso apoyo que reciben de las escuelas.

Los docentes y directores de las escuelas, con frecuencia, se quejan de que a los padres de familia no les interesa la educación de sus hijos, o no desean, o no pueden ayudarlos. Sin embargo, nuestra investigación muestra que muchas familias encuentran sumamente difícil cumplir con las expectativas de participación en las actividades escolares, en parte por sus limitaciones de tiempo y dinero, pero también porque a menudo carecen del 'capital cultural' necesario para comprender cómo se manejan las escuelas y cómo tiene lugar el aprendizaje.

Muchos maestros y padres de familia comprenden la participación de la familia y la comunidad en la escuela, en función de la participación en actividades escolares específicas que no suelen tener un contenido vinculado al aprendizaje o al rendimiento de los niños. Mientras que la ley deja claro que la participación debería relacionarse con la calidad de la práctica pedagógica, por lo general, la participación de los padres de familia es entendida por los directores, docentes y padres de familia como participación en actividades vinculadas con el mantenimiento y la mejora de la escuela. Se espera que los padres de familia se involucren solo en la supervisión de los gastos de la escuela y en la organización de eventos sociales y de recaudación de fondos. El énfasis de la participación de los padres de familia está desligado de la necesidad de establecer relaciones significativas entre el hogar y la escuela, aunque también está desvinculado de las relaciones dentro del hogar, las que podrían promover el aprendizaje, la motivación y el desarrollo de niñas y niños.

El documento discute también el impacto de factores socioeconómicos en las posibilidades de participación de los padres de familia. Las familias con menores recursos parecen estar muy poco preparadas para apoyar adecuadamente a sus hijos y para involucrarse en cuestiones relacionadas con la escuela, ni para aprovechar las oportunidades que ofrecen las escuelas –como la información sobre el rendimiento de sus hijos y los servicios escolares de salud. Esto coincide con otras

investigaciones que sugieren que los padres de familia de grupos desfavorecidos experimentan barreras para la comunicación con la escuela y, por consiguiente, barreras para la cooperación' (Driessen *et al.* 2005: 513).

A pesar de que las escuelas pueden hacer hincapié en el rol de las familias en apoyar el aprendizaje de niñas y niños, hacen falta capacidades adecuadas para modelar la participación de los padres de familia, de manera que puedan tener un impacto positivo sobre el aprendizaje y el rendimiento de los niños. La participación de los padres de familia suele ser entendida, simplemente, como cooperación en actividades que no guardan relación con el aprendizaje y el rendimiento, y en las que muchas familias de bajos recursos no pueden involucrarse. Los comentarios de Epstein son relevantes en este contexto: 'casi todos los maestros y administradores de la educación desearían involucrar a las familias, pero muchos no saben cómo proceder para tener programas positivos y productivos y, por consiguiente, tienen miedo de intentarlo. (...) los educadores están bloqueados, expresando su apoyo a los programas de colaboración sin tomar acción alguna' (1995:703).

Si bien admitimos que la naturaleza limitada del estudio hace difícil extraer sólidas implicancias de política, existen algunas indicaciones claras que podrían orientar las políticas educativas a partir de una mejor comprensión de la participación de los padres de familia en la escuela.

A pesar de que la ley del 2003 ha creado un clima de políticas que ponen énfasis en la participación de los padres de familia en la escuela, los vínculos entre dicha participación y el rendimiento escolar siguen siendo poco directos. Se tiene que entender que la participación de la familia y la comunidad educativa en la educación puede asegurar una mejor administración y más transparente, así como contribuir con el aprendizaje y el rendimiento de los niños. La participación no debería limitarse a actividades escolares específicas, sino al apoyo más amplio que pueden brindar los padres de familia en el hogar. Es importante diseñar estrategias para mejorar las capacidades de las escuelas para modelar la participación de los padres de familia, para promover programas de colaboración familia-escuela y para cerrar las brechas entre la escuela y el hogar. Esto es particularmente urgente dado que muchos padres de familia parecen ignorar lo que sus hijos están aprendiendo en la escuela, lo que deberían aprender y las implicancias de esto para su futuro. Vega (2005) señala que los padres de familia creen que sus hijos están recibiendo una buena educación cuando son promovidos año a año, se gradúan y obtienen un certificado escolar. Sin embargo, ignoran que las escuelas no están cumpliendo las expectativas establecidas en el Currículo Nacional y que el aprendizaje logrado por sus hijos es, con frecuencia, insuficiente. El autor resalta la necesidad de 'educar la demanda' de servicios educativos, ya que solo cuando los padres de familia sepan de la baja calidad de educación que están recibiendo sus hijos, así como de las consecuencias que tendrá esto para su futuro desarrollo, podrán ejercer la presión necesaria para lograr una mejora educativa.

Atender las desigualdades y ampliar el acceso a las oportunidades demandará políticas focalizadas que atiendan a las familias con menores recursos culturales y económicos. Los hacedores de política y los directores de escuelas tienen que pensar en maneras de brindar apoyo especial a aquellas familias que tienen menos posibilidades y están menos preparadas para involucrarse en la educación de sus hijos.

Se necesita más investigación sobre cómo ayudar a las escuelas (y otras instituciones) a fomentar una mejor participación de los padres de familia en la educación. Idear estrategias que incrementen la participación de los padres de familia requerirá una mejor comprensión de la forma en que estos construyen su conocimiento sobre cuestiones relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento, así como sobre la manera en que las escuelas contribuyen a modelar este conocimiento. Haciendo eco de Epstein y Becker, tenemos que comprender 'los tipos de habilidades tutelares o de supervisión que todos los padres de familia pueden desarrollar rápidamente. Necesitamos saber cómo los padres de familia efectivos ayudan a sus hijos en el trabajos escolar durante el tiempo relativamente corto que suelen tener para dedicarles' (1982: 112).

También sería importante llegar a comprender mejor las prácticas vigentes mediante las cuales se modela la participación de los padres de familia y de la comunidad en la escuela. Esto podría hacerse mediante asistencias en las reuniones de maestros y padres de familia al inicio del año escolar (para observar los tipos de instrucciones que reciben los padres de familia al empezar el año); discusiones con los padres de familia sobre las libretas de notas de sus hijos (para ver cómo interpretan las calificaciones); observaciones de las reuniones que tienen lugar al final de cada semestre entre maestros y padres de familia; y observaciones de las reuniones de los equipo docentes donde se discute el logro de los alumnos.

Una serie comparativa de estudios de caso ayudaría a una mayor comprensión y a generar hipótesis que pudieran llevar a recomendaciones más específicas. Sería útil comparar las actitudes de los padres de familia de escuelas privadas y públicas, comparar escuelas en las cuales funcionan programas especiales con otras que no los tienen, así como incluir a niños que hayan abandonado la escuela. Sería importante analizar más detalladamente el trabajo realizado por las asociaciones de padres de familia y por los consejos educativos recientemente creados. Estos reúnen a representantes de padres de familia, estudiantes, docentes y al director, pero todavía no se tiene muy claro hasta qué punto podrían ayudar a generar cambios en las relaciones entre la familia y la escuela. No argumentamos que el logro académico es la única razón de ser de la educación. Existen otros aprendizajes que ocurren dentro y fuera de la escuela que también son relevantes. Ellos están vinculados a la adquisición de normas y valores culturales. Aunque este no haya sido el foco de este estudio, son áreas importantes que deberían ser consideradas por investigaciones futuras sobre las discontinuidades entre la escuela y el hogar.

Referencias

- Bourdieu, P. (1997) 'The Forms of Capital' en A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. Stuart-Wells (eds) *Education: Culture, Economy and Society*, Oxford: Oxford University Press.
- Charlesworth, S. (2000) 'Bourdieu, Social Suffering and Working-class Life' in B. Fowler (ed.) *Reading Bourdieu on Society and Culture*, Oxford: Blackwell.
- Coleman, J. (1987) 'Families and Schools', *Educational Researcher* 16(6): 32-8.
- Coleman, J. (1997) 'Social Capital in the Creation of Human Capital' en: A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. Stuart-Wells (eds) *Education: Culture, Economy and Society*, Oxford: Oxford University Press.
- Cueto, S. y J. Rodríguez (2003) 'Estudios empíricos sobre determinantes del rendimiento escolar en el Perú' en CAB y CIDE (eds) *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*, Bogotá: CAB, CIDE. www.grade.org.pe/asp/brw_pub11.asp?id=502
- Cueto, S., G. Guerrero, J. León, S. Huttly, M. Penny, C. Lanata y E. Villar (2004) '*Social Capital and Education in Urban and Rural Peru*', London: Young Lives.
- Driessen, G., F. Smit y P. Slegers (2005) 'Parental Involvement and Educational Achievement', *British Journal of Educational Research* 31(4): 509-32.
- Du Bois, F. (2004) '*Programas Sociales, Salud y Educación en el Perú: Un Balance de las Políticas Sociales*', Lima: Instituto Peruano de Economía Social de Mercado, Fundación Konrad Adenauer. www.educared.edu.pe/directivos/index.asp?id_articulo=526
- Epstein, J. (1995) 'School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children we share', *Phi Delta Kappan* (May): 701-12.
- Epstein, J. y H. Becker (1982) 'Teacher's Reported Practices of Parent Involvement: Problems and Possibilities', *The Elementary School Journal* 83(2).
- Hao, L. y M. Bonstead-Bruns (1998) 'Parent-child Differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students', *Sociology of Education* 71 (July): 175-98.
- Israel, G., L. Beaulieu y G. Hartless (2001) 'The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement', *Rural Sociology* 66(1): 43-68.
- Lareau, A. (1987) 'Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital', *Sociology of Education* 60: 73-85.
- López, N. y J.C. Tedesco (2002) '*Las Condiciones de Educabilidad de los Niños y Niñas Adolescentes en América Latina*', Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP).
- Caro, D., G. Espinosa, A. Montané y M. Tam (2004) '*Una Aproximación a la Alfabetización Lectora de los Estudiantes Peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la Evaluación Internacional PISA*'

Documento de trabajo No. 6, Lima: Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad Educativa.

Moore, R. (2004) *Education and Society*, Cambridge: Polity.

Power, S., G. Whitty, T. Edwards y V. Wigfall (1998) 'Schools, Families and Academically Able Students: Contrasting Modes of Involvement in Secondary Education', *British Journal of Sociology of Education* 19(2): 157-76.

UNESCO-OREALC (2004) *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana*, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

UNESCO (2003) OECD/UNESCO Study Identifies Regional Disparities in Student Performance, UNESCO Media Services <http://portal.unesco.org/en>

UNESCO (2000) *Dakar Framework for Action Education for All: Meeting Our Collective Commitments*, Paris: UNESCO.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2005) *Presentación de los Resultados de la Evaluación Nacional del 2004*, Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación (www.minedu.gob.pe/umc/)

Vega, J.F. (2005) *Para que la Educación (Pública) Eduque*, Lima: Instituto Peruano de Economía Social de Mercado.