



**UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES**
MERIDA VENEZUELA

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**CORRESPONDENCIA ENTRE EL PROYECTO
EDUCATIVO FAMILIAR Y EL ESCOLAR**
ESTUDIO REALIZADO CON PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES DE
EDUCACIÓN PRIMARIA

**Informe de Tesis de Grado que se presenta como requisito final
para optar al título de Doctora en Educación**

**Tesista
Alix Madrid de Forero**

**Tutor
Dr. Aníbal León Salazar**

Mérida, septiembre de 2014

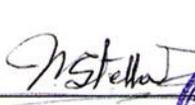


VEREDICTO

DEFENSA DE TESIS DOCTORAL

Los suscritos, miembros del jurado designados por el Consejo Directivo del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación y por el Consejo de Estudios de Postgrado de la Universidad de Los Andes, reunidos para conocer y evaluar la defensa pública de la Tesis Doctoral, titulada: “**Correspondencia entre el Proyecto Educativo Familiar y Escolar**”, elaborado por la **MSc. Alix Miriam Madrid**, titular de la cédula de identidad N° **18.443.879**, como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación. Luego de revisada y discutida en acto público, celebrado en el Aula B-17 de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, el día 06 de octubre de dos mil catorce, a las 10:00 am.

El jurado emite el siguiente veredicto: **Decide la aprobación del Trabajo de Tesis Doctoral presentado y discutido por la mencionada Autora, en tanto que cumple con los requisitos establecidos en los reglamentos del Doctorado en Educación y de Postgrado General de la Universidad de Los Andes. Considera este jurado que dado el valor metodológico del estudio y la importancia y pertinencia de los resultados de investigación se recomienda su Publicación por los medios que se consideren pertinentes.**


Dra. Stella Serrano de Moreno
Universidad de Los Andes




Dr. Anibal Leon
Universidad de Los Andes
(Tutor)


Dr. Jairo Villasmil Ferrer
Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda – Coro.

Mérida, 06 de Octubre de 2014

AGRADECIMIENTOS

Al contemplar la cristalización de este trabajo, sólo tengo palabras de agradecimiento para quienes me impulsaron a emprenderlo y para quienes me brindaron apoyo en cualquiera de sus etapas. No obstante, deseo expresar mi gratitud de manera especial a unas personas por sus grandes contribuciones:

Al Doctor Aníbal León Salazar, el tutor de esta tesis, quien con sabiduría y paciencia, no sólo iluminó mi travesía por los senderos abruptos de la investigación fenomenológica, sino que además, contribuyó grandemente con mi formación personal y profesional.

A la Doctora Stella Serrano de Moreno, mi gratitud por sus palabras de estímulo y sus valiosas aportaciones teóricas y metodológicas.

A la Doctora Begoña Tellería y al Doctor Jairo Villasmil, jurados de esta tesis, por enriquecer este trabajo con sus acertadas observaciones.

A Enrique Forero, mi esposo, por su acompañamiento y sus palabras de ánimo para ayudarme a proseguir en este empeño.

A mis hijos y demás integrantes de mi familia, por su apoyo incondicional.

Alix Madrid

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
I.1 EL PROBLEMA	5
I.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	12
I.2.1 Objetivo general	12
I.2.2 Objetivos específicos	13
I.3 JUSTIFICACIÓN	13
CAPÍTULO II	15
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	15
II.1 ANTECEDENTES	15
II.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	30
II.2.1 Modernidad y postmodernidad	31
II.2.2 El proceso de socialización	35
II.2.3 Familia y escuela como agentes de socialización	48
II.2.4 Aproximación al concepto de proyecto	71
CAPÍTULO III	87
MARCO METODOLÓGICO	87
III.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	87
III.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	88
III.2.1 Contexto de investigación	89
III.2.2 Participantes en la investigación	90
III.3 PROCEDIMIENTOS PARA LA COLECTA DE INFORMACIÓN	91
III.3.1 Entrevistas en profundidad	91
III.3.2 Grupos de discusión	93
III.4 PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	95
CAPÍTULO IV	97
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	97
IV.1 IDENTIFICACIÓN DE UNIDADES TEMÁTICAS	98
IV.2 DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS	104
IV.3 CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LOS PADRES DE FAMILIA	111
IV.3.1 Lectura de la realidad	112
IV.3.2 Visión de futuro	118
IV.3.3 Prioridades educativas de los padres de familia	127
IV.3.4 Acompañamiento de los padres de familia	132
IV.3.5 Relación del padres de familia con el/ la docente	139
IV.4 CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LOS DOCENTES	146

IV.4.1 Lectura de la realidad.....	148
IV.4.2 Visión de futuro	155
IV.4.3 Prioridades educativas de los docentes	159
IV.4.4 Acción pedagógica	167
IV.4.5 Relación docente-padre de familia	172
IV.5 CORRESPONDENCIA ENTRE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES DE FAMILIA Y EL DE LOS DOCENTES.....	179
IV.5.1 Lectura de la realidad.....	180
IV.5.2 Visión de futuro	182
VI.5.3 Prioridades educativas de padres y docentes.....	183
IV.5.4 Acompañamiento de los padres al proceso educativo y acción pedagógica de los docentes	185
IV.5.5 Relaciones familia escuela.....	187
CAPÍTULO V.....	193
DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	193
V.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	193
V.1.2 El proyecto educativo de los padres de familia.....	196
V.1.3 El proyecto educativo de los docentes	202
V.1.4 Correspondencia entre el proyecto educativo de los padres y el de los docentes	206
V.2. CONCLUSIONES	211
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	217

INDICE DE CUADROS

Cuadro 2-1 <i>Dimensiones y variables del estudio</i>	20
Cuadro 2-2 <i>Sistematización de los antecedentes</i>	28
Cuadro 2-3 <i>Tres modelos de familia, tres modelos de escuela</i>	70
Cuadro 2-4 <i>Ciclos del flujograma de la vida del ser humano</i>	77
Cuadro 3-1 <i>Participantes en la investigación</i>	90
Cuadro 3-2 <i>Codificación de escuelas y participantes</i>	90
Cuadro 3-3 <i>Preguntas de las entrevistas</i>	92
Cuadro 3-4 <i>Participantes en los grupos de discusión</i>	94
Cuadro 3-5 <i>Códigos asignados a las transcripciones</i>	95
Cuadro 3-6 <i>Sistematización e identificación de unidades temáticas</i>	95
Cuadro 4-1 <i>Unidades temáticas identificadas en el discurso de los padres de familia</i>	99-100
Cuadro 4-2 <i>Unidades temáticas identificadas en el discurso de los docentes</i>	102-103
Cuadro 4-3 <i>Categorías y descriptores del proyecto educativo de los padres</i>	104-107
Cuadro 4-4 <i>Categorías y descriptores del proyecto educativo de los docentes</i>	107-110
Cuadro 4-5 <i>Síntesis de las categorías del proyecto educativo de los padres</i>	112

Cuadro 4-6	148
<i>Síntesis de categorías del proyecto educativo de los docentes</i>	
Cuadro 4-7	179
<i>Comparación entre las categorías de los proyectos de padres y docentes</i>	
Cuadro 5-1	195
<i>Preguntas claves de un proyecto y categorías del estudio</i>	

INDICE DE FIGURAS

Figura 2-1	
<i>Elementos de un proyecto</i>	73
Figura 2-2	
<i>Semejanzas entre los elementos generales de un proyecto y los particulares de un proyecto educativo</i>	76
Figura 2-3	
<i>Elementos básicos de un proyecto educativo</i>	82
Figura 2-4	
<i>Tipos de relación</i>	84

Correspondencia entre el Proyecto Educativo Familiar y el Escolar

Alix Madrid

RESUMEN

En la sociedad actual aumenta la preocupación en torno a las finalidades y logros de la educación, toda vez que los modelos educativos de la familia y la escuela, instituidos con el correr de la modernidad, parecen sufrir una fuerte declinación y no logran la construcción compartida de un proyecto educativo cónsono con las demandas del momento histórico. Frente a esta problemática, la presente investigación se propuso establecer la correspondencia entre los proyectos educativos de la familia y la escuela a partir de la caracterización de cada uno de ellos. En su dimensión teórica, se fundamentó en cuatro temáticas esenciales: modernidad y post-modernidad, proceso de socialización primaria y secundaria, contradicciones familia- escuela y concepto de proyecto. Metodológicamente se ubicó dentro del paradigma de la investigación cualitativa, de tipo fenomenológica. La recolección de información se realizó a través de entrevistas y grupos de discusión con padres de familia y docentes pertenecientes a tres escuelas que imparten Educación Primaria en el Municipio Libertador del Estado Mérida. Los resultados develaron que padres y docentes conciben un proyecto educativo, construido a partir de: lectura de la realidad, visión de futuro, prioridades educativas, acompañamiento/acción pedagógica y relaciones familia-escuela, cuyo núcleo fundamental es la profesionalización de los niños. Mientras que para los docentes, el logro de esta meta está condicionado por tres factores: las capacidades del niño, su motivación y persistencia en el estudio y el acompañamiento familiar, para los padres constituye el sueño de futuro promisorio de los hijos. Si estas condiciones no se dan, los docentes perciben un futuro incierto para los niños ante un posible fracaso escolar. El esfuerzo de encaminarlos hacia su profesionalización genera en padres y docentes la certeza de dotarlos de los medios necesarios para enfrentar un mundo lleno de riesgos e incertidumbre. Razón por la cual, es menester generar entre padres y docentes una relación signada por el conocimiento, el respeto, la cooperación y la ayuda mutua como fundamentos de un proyecto educativo compartido para las nuevas generaciones.

INTRODUCCIÓN

Uno de los rasgos característicos de la sociedad actual es la incertidumbre (Morin, 2007); ya que los paradigmas e instituciones que otrora brindaron seguridad y modelos de acción, han entrado en crisis y demandan grandes transformaciones. La familia y la escuela como instituciones sociales, padecen esta situación. Las dos han sido propulsoras y responsables de los principales procesos para la convivencia y el desarrollo humano. No obstante, en esta convulsa etapa de la humanidad, cuando las tecnologías de información y comunicación han penetrado todos los espacios de la vida humana, sus funciones parecen desdibujarse o, al menos, se han quedado a la zaga de los grandes cambios socio-culturales.

Dentro de este contexto, tiene sentido, preguntarse: ¿Qué proyecto educativo conciben y ponen en marcha la familia y la escuela para las nuevas generaciones? ¿Hacia dónde se dirigen esos proyectos? ¿Cómo se relacionan estas dos instituciones para llevarlos a cabo? ¿En qué convergen o divergen?

Estas y otras interrogantes planteadas en diversos escenarios educativos, deben conducir a la búsqueda de explicaciones razonables que permitan comprender en profundidad la naturaleza de los proyectos educativos que conciben actualmente los padres y maestros en la educación de los niños, dada la importancia que ellos tienen como agentes vitales en el desarrollo humano. En este sentido, resulta interesante, indagar en sus propias voces lo que piensan acerca del porvenir de las nuevas generaciones; las acciones que emprenden para orientar a sus hijos y estudiantes hacia ese porvenir; las creencias y los valores en los que sustentan sus acciones y las relaciones que establecen para cristalizar sus proyectos.

La presente investigación tiene como propósito desentrañar en las voces de padres familia y docentes el proyecto educativo que acrisolan para los niños que forman. Esto, en

virtud de suponer que tienen, consciente o difuso, un conjunto de intencionalidades con respecto a la educación que les dan a los niños. Es decir que poseen una visión de futuro, se plantean unas metas, siguen etapas y se apoyan en unos medios para conducir o acompañarlos hacia ese futuro deseado.

Ahora bien, el problema, objeto de estudio, es analizado, en primer lugar, desde el debate entre modernidad y postmodernidad, toda vez que la familia y la escuela han resultado ostensiblemente impactadas con el advenimiento de la llamada sociedad postmoderna.

En segundo lugar, el problema se analiza a la luz del proceso de socialización primaria y secundaria, dado en la familia y la escuela, por ser en los primeros años de la vida, cuando quedan instalados en la consciencia los elementos sustanciales que guían el comportamiento de la persona: el sistema de creencias, sistema de valores y la conciencia moral.

Por último, el análisis se orienta hacia el concepto de proyecto. En este sentido, se revisan los elementos constitutivos de los proyectos educativos, los cuales son fundamentalmente: lectura de la realidad, visión de futuro y plan de acción. Todo ello con la finalidad de establecer la correspondencia entre el proyecto educativo de los padres de familia y el de los docentes.

Para atender a los requerimientos formales de este tipo de estudio, el trabajo está estructurado en cinco capítulos. El primero contiene, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación. El segundo presenta el marco teórico referencial; éste incluye los antecedentes y la conceptualización de los temas que fundamentan la investigación: modernidad y postmodernidad, el proceso de socialización, la familia y la escuela como agentes de socialización y el proyecto educativo. El tercer capítulo contiene el marco metodológico, en el que se describe el tipo de investigación, el diseño de la investigación y los procedimientos para la recolección y análisis de la información. En el cuarto

Introducción

capítulo se presentan los resultados sistematizados en tres apartados: 1) caracterización del proyecto educativo de los padres de familia, 2) caracterización del proyecto educativo de los docentes y 3) la correspondencia entre estos dos proyectos. Por último, en el capítulo quinto, se desarrolla una discusión en torno a las implicaciones de los resultados con los planteamientos teóricos que sustenta el estudio y se presentan las conclusiones.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

*Si al franquear una montaña en la dirección de una estrella,
el viajero se deja absorber demasiado por los problemas de la escalada,
se arriesga a olvidar cual es la estrella que lo guía.*
Antoine de Saint-Exupery

Una mirada a la relación familia y escuela da cuenta que la misma entraña múltiples problemas; uno de ellos tiene que ver con la correspondencia entre el proyecto que conciben padres y docentes en la educación de los niños. En este capítulo se describe el problema, las preguntas, los objetivos y la justificación de la presente investigación.

I.1 EL PROBLEMA

En la sociedad actual aumenta cada vez más la preocupación en torno a las finalidades y los verdaderos logros de la educación, dado que resultan evidentes los múltiples y crecientes problemas ambientales, económicos, éticos, políticos y sociales, no resueltos por la humanidad a pesar de los grandes desarrollos científicos y tecnológicos, así como del alto grado de escolarización mundial alcanzado durante los siglos XIX y XX.

En este mismo sentido, se ha venido generalizando la idea según la cual, los modelos educativos de la familia y la escuela, instituidos con el correr de la modernidad, padecen hoy una fuerte declinación, por cuanto no logran cumplir con los objetivos que la sociedad les encomendó (Fernández, 2000; Rodrigo y Palacios, 1998; Sacristán, 1998 y Savater, 2001). Sin duda, estas dos instituciones han resultado manifiestamente afectadas como consecuencia del advenimiento de la llamada sociedad postmoderna, no sólo por los cambios que la misma ha traído, sino además por la cantidad y complejidad de los problemas históricamente acumulados.

Capítulo I: Planteamiento del problema

Aunado a lo anterior, la relación familia-escuela se encuentra, por lo general, poco constructiva e ineficaz de afrontar creativamente la crisis de las dos instituciones. Lamentablemente, esta relación parece ser la crónica de un desencuentro, toda vez que la misma ha estado signada por desconocimiento, descalificaciones y culpabilizaciones mutuas (Fernández, 2000).

De la familia, se puede afirmar que es el grupo primario en la vida del ser humano, responsable de albergar al niño y crear el ambiente que le permita su desarrollo físico, emocional, cognoscitivo y ético; todo ello, mediante la formación de valores, creencias, hábitos, habilidades, actitudes e intencionalidades. Al respecto, Rodrigo y Palacios (1998) aportan una definición de familia que resulta bien congruente con los objetivos de la presente investigación:

...unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (p.33).

Nótese cómo en esta definición, el sentido de pertenencia, el compromiso y las relaciones de intimidad y reciprocidad son más importantes que los vínculos legales, las relaciones de consanguinidad, el número de los miembros o el reparto de roles, tal como en otrora era concebida la familia. Es dentro de este contexto socio-afectivo que se da la socialización primaria del niño como cimiento o fundamento para la formación de los distintos aspectos que constituyen su desarrollo integral (Berger y Luckmann, 1972).

Así mismo, la definición citada presenta el compartir un proyecto de vida como rasgo esencial del ser familia. Proyecto de vida que se construye en la cotidianidad, mediante actos humanos, la mayoría de ellos inconscientes y automatizados, cargados de contenidos valorativos, ejemplos actitudinales, hábitos, modos de hacer las cosas y afrontar los problemas.

Capítulo I: Planteamiento del problema

Visto así, se puede afirmar que el mismo tiene un carácter difuso o implícito. No obstante, el ideal es que las familias logren hacerlo explícito, lo cual implica, tener metas claras, hacer planes para lograrlas, emplear los métodos y los medios apropiados y, en consecuencia, instrumentar un proceso educativo coherente con su proyecto de vida.

En este sentido, vale advertir que una mirada al interior del mundo familiar devela que los proyectos educativos, en la mayoría de las familias, son difusos con predominio de percepciones fragmentadas y contradictorias sobre el rumbo de la vida de los hijos (Martínez, Rodríguez y Esteo, 2010).

Ahora bien, sea explícito o difuso, el proyecto educativo que los padres conciben para sus hijos es fraguado desde la perspectiva de futuro contenida en su sistema de creencias, la cual depende de las condiciones sociales, económicas, culturales y afectivas que vive cada familia y de la forma como éstas son asumidas y orientadas dentro de ella. De este modo, las familias reproducen la cultura particular del grupo social al que pertenecen o con el que se sienten identificadas. En este sentido, vale acotar que mientras algunos hijos se adhieren sin mayores reparos a esa cultura, otros la cuestionan y hasta luchan por cambiarla.

En este contexto, es necesario considerar que cada familia constituye un universo particular, el cual adquiere su diversidad a partir de un proyecto de vida, en principio de los padres, pero luego, la presencia y el desarrollo de los hijos le imprime una dinámica llena de contradicciones, las cuales se resuelven mediante acomodos que le impregnan a cada grupo familiar su propia identidad. En virtud, se justifica la tarea de indagar en su seno ¿cuál es el proyecto educativo bajo el cual guían a sus hijos?

En líneas anteriores, se expresa cómo la familia ha resultado altamente impactada por la incertidumbre que caracteriza a la sociedad actual. En consecuencia, problemas como: el aumento de la desintegración familiar, la falta de tiempo de los padres y las madres en el hogar,

Capítulo I: Planteamiento del problema

el abandono de muchos hogares por sus padres e incluso a veces por la madre debido a su necesaria inclusión en el mundo laboral, la declinación de la autoridad paterna, la falta de preparación para el ejercicio integral de los roles paterno y materno, entre otros, constituyen síntomas del fenómeno que Savater (2001) sintetiza mediante la metáfora del “eclipse de la familia” (p.54).

Como ocurre en todo eclipse, un cuerpo se interpone entre otro y su fuente de luz, opacando e, incluso, in-visibilizando la presencia de aquel que iluminado, se observaba en toda su magnitud y esplendor. Pues bien, en el mundo actual, la familia ha resultado opacada por otros agentes socializadores que pesan profundamente en la orientación de los niños. En un contexto con estas características es difícil que la familia pueda desplegar su potencial educativo y ejercer su rol como socializador primario, toda vez que,

...la educación familiar funciona por la vía del ejemplo, apoyada en gestos y hábitos del corazón... Lo que se aprende en la familia tiene indeleble fuerza persuasiva, que en los casos favorables sirve para el acrisolamiento de principios morales estimables que resistirán luego las tempestades de la vida (Savater, p.58).

De acuerdo con lo anterior, es conveniente destacar la importancia de la socialización primaria como pilar fundamental en el proyecto educativo de toda familia. Al respecto, Bolívar (2006) identifica como contenidos de este proceso los siguientes: criterios, actitudes y valores, claridad y constancia en las normas, autocontrol, sentido de responsabilidad, motivación por el estudio, trabajo y esfuerzo personal. Sin embargo, como consecuencia del eclipse familiar, los padres y las madres han delegado buena parte de estas responsabilidades en la escuela o en otros agentes socializadores.

De esta forma, la situación de la familia tiende a complejizarse, ya que los cambios no sólo han convulsionado su estructura, sino, además, su sistema de creencias y valores. Las ideas que otrora la erigieron como la célula fundamental de la sociedad, progresivamente están

Capítulo I: Planteamiento del problema

siendo sustituidas por otras de mayor peso socializador, provenientes principalmente de la escuela, los medios masivos de comunicación y los grupos de pertenencia que los niños y jóvenes conforman con sus pares, tal como se puede apreciar en la cita siguiente:

Dado que el núcleo básico de socialización no está asegurado por la familia, se transfiere a los centros educativos produciéndose una *primarización* de la socialización secundaria de la escuela”... Hay una tendencia creciente de las familias a *delegar la responsabilidad en el centro educativo*, dimitiendo –en parte– de sus funciones educativas primarias en este terreno (Bolívar, 2006, p.125)

Como puede advertirse, la familia no sólo ha delegado buena parte de sus responsabilidades en la escuela, sino que ha dejado en manos de la televisión, los video-juegos o la Internet un valioso tiempo que ya no invierte en la tarea formativa, permitiendo que los contenidos de estos agentes suplanten las enseñanzas propias del seno familiar.

Este panorama, convulso e incierto en el que se encuentran atrapadas hoy las familias, corrobora la necesidad de desentrañar la lógica con que razonan para orientar la educación de las nuevas generaciones. En este sentido, resulta pertinente e interesante, escuchar de viva voz, de padres y madres qué proyecto educativo conciben para orientar la vida de sus hijos. Ello, en virtud de sospechar que buena parte de las familias se comporta de modo errático y poco coherente en el ejercicio de su rol socializador y, en consecuencia, de su rol orientador, ya que el común de los padres actúa guiado más por la intuición, la tradición o la moda, que por el análisis y la reflexión sobre la validez e importancia de las enseñanzas que dan a sus hijos, o que éstos reciben de terceros (Oliva y Palacios, 1997).

Ahora bien, expuesta la problemática relacionada con la familia, conviene revisar la situación en la que se encuentra la escuela, puesto que también está siendo sacudida por los vientos postmodernos.

La escuela nace impregnada del discurso y, por tanto del proyecto de la modernidad. En él convergen diversas corrientes de pensamiento como el humanismo, el liberalismo, el

Capítulo I: Planteamiento del problema

racionalismo, el positivismo, entre otras, reconocidas en su conjunto como *Cultura Ilustrada*, la cual encarna una utopía de nueva sociedad y hombre nuevo. En definitiva, se trata de instaurar el modo de vida republicano. Para tan encomiable tarea, se confía a la educación el pleno desarrollo de las capacidades de los humanos, de modo que puedan llegar a ser ciudadanos íntegros, libres y cultos, todo ello a través de una escuela universal, obligatoria y fundamentada en el conocimiento científico. La escolarización se constituye, entonces, en la única vía segura hacia el progreso en todos los órdenes de la vida.

Sin embargo, a pesar de las grandes revoluciones del siglo XVIII y XIX, el sueño de la modernidad se desvanece en el siglo XX ante las guerras, el racismo, la pobreza, la corrupción de los gobernantes, la delincuencia, entre otros. La historia permite constatar que pudieron más los intereses económicos, tecnológicos y políticos que los valores utópicos de la cultura ilustrada, la cual se esfuma también en la escuela, por cuanto en ella terminó implantándose un modelo identificado como transmisionismo o aula tradicional.

Este modelo se basa en la puesta en escena del método simultáneo y gradual. La enseñanza se hace uniforme para todos, según el grado en el que resultan clasificados los estudiantes. Coloca al docente como protagonista del proceso y, por tanto, sus enseñanzas pasan a ser el objeto de la escuela con lo cual se genera una práctica pedagógica transmisiva, fragmentada y repetitiva.

En este sentido, los esfuerzos por una educación para el desarrollo de las ciencias, se convierten en transferencia de contenidos disciplinares, más que en una práctica investigativa permanente. Sin embargo, es de advertir que este modelo de escuela resulta eficiente al responder a un cuerpo de necesidades de orden social y económico, tales como: cuidado y custodia de los niños, masificación de la matrícula escolar, construcción y equipamiento de los

Capítulo I: Planteamiento del problema

centros escolares, sistema de control y supervisión burocrático, asociado a los procesos de promoción gradual, etc.

Si bien, el modelo resulta eficiente en la atención de estas demandas, se vuelve limitado frente a otras que se le hacen desde diferentes escenarios sociales, dentro de ellas: atención a la diversidad cognoscitiva y cultural de los educandos, vinculación entre escuela, familia y comunidad, pertinencia de los saberes que enseña, incorporación y uso de las nuevas tecnologías, relación educación-trabajo, etc.

Por las razones antes expuestas, el proyecto educativo escolar confronta tres grandes problemas: a) el eclipse familiar hace que la familia delegue a la escuela buena parte de su tarea socializadora; b) el agotamiento del modelo o paradigma de la escuela tradicional y c) las demandas de la nueva sociedad a la institución escolar.

En otras palabras, se está frente a una escuela que tiene el reto impostergable de transformarse a sí misma, en el sentido de superar sus propias limitaciones y configurar un proyecto educativo cónsono con las demandas de la sociedad actual. Tiene, además, la tarea histórica de acompañar a la familia en su transformación, todo ello a partir del redescubrimiento del proyecto educativo familiar. Lo cual implica necesariamente, la indagación sobre la visión que tienen tanto padres y maestros sobre la educación para los niños que forman.

Una vez explicitados los proyectos educativos de la familia y la escuela, a partir de las percepciones específicas de padres y maestros, se podrá determinar la correspondencia existente entre ellos. Correspondencia que implica, a su vez, una problemática adicional, puesto que, como se afirma anteriormente, son muchos más los desencuentros y contradicciones presentes en la relación escuela-familia que los acuerdos o interacciones constructivas que las puedan llevar a un proyecto educativo compartido y basado en la cooperación.

Capítulo I: Planteamiento del problema

Ahora bien, todo lo antes expuesto pone de manifiesto la existencia de un problema complejo, el cual puede sintetizarse del modo siguiente: **la generación adulta, representada en la familia y la escuela, enfrenta profundas incertidumbres acerca del proyecto educativo pertinente para las nuevas generaciones, máxime cuando estas dos instituciones se encuentran desdibujadas en sus funciones socializadoras y no logran la construcción de un proyecto común.**

Planteado el problema de la correspondencia entre los proyectos educativos de la escuela y la familia, surge una serie de interrogantes, a saber:

En torno a la familia: ¿Qué proyecto educativo conciben los padres para sus hijos? ¿Qué hacen para cristalizarlo? ¿Qué esperan que haga la escuela al respecto? ¿Cómo ven a los hijos en el futuro?

En torno a la escuela: ¿Qué proyecto educativo conciben los docentes para los niños que forman? ¿Qué hacen para concretarlo? ¿Qué enseñan al respecto? ¿Qué esperan de los padres?

En torno a la correspondencia entre el proyecto educativo familiar y el escolar: ¿En qué aspectos convergen o divergen estos dos proyectos? ¿Son motivo de una interacción constructiva o fuente de conflictos?

I.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En atención a los interrogantes, la investigación persigue los siguientes objetivos:

I.2.1 Objetivo general

Estudiar la correspondencia entre los proyectos que conciben en la actualidad los padres de familia y los docentes en la educación de los niños.

I.2.2 Objetivos específicos

- 1) Caracterizar el proyecto que conciben los padres de familia en la educación de los hijos.
- 2) Caracterizar el proyecto que conciben los docentes en la educación de los niños bajo su responsabilidad.
- 3) Establecer la correspondencia entre el proyecto educativo que conciben los padres de familia y el que conciben los docentes.

I.3 JUSTIFICACIÓN

La presente investigación adquiere gran importancia desde cuatro puntos de vista: teórico, práctico, metodológico y social.

En lo teórico, puede contribuir con la formulación o validación de un marco referencial que sustente el estudio de la correspondencia entre el proyecto educativo de la familia y la escuela, entendido el mismo como instrumento de encuentro constructivo entre estas dos instituciones básicas para la socialización y orientación del ser humano.

En este mismo sentido, la investigación puede generar conocimientos acerca de la correspondencia existente entre lo que piensan padres y maestros sobre el proyecto educativo, información fundamental en la sociedad de hoy, toda vez que el tema no ha sido estudiado y, alrededor de él, puede generarse una línea de investigación con perspectivas amplias para avanzar en la búsqueda de respuestas a una serie de interrogantes como: ¿perdieron las familias y las escuelas el rol socializador y orientador de los niños ante la televisión, los videojuegos y la internet? ¿Cómo rescatar su papel fundamental? ¿Qué papel juega el proyecto educativo del estado como marco para las dos instituciones, familia y escuela? ¿De qué manera los niños y jóvenes reaccionan ante el proyecto educativo que tienen los padres y los maestros?

En su dimensión práctica, la investigación se perfila como un camino a seguir en la búsqueda de soluciones a un problema tan complejo y tan preocupante entre los educadores y

Capítulo I: Planteamiento del problema

padres de familia, sobre todo, si se considera que el mismo es fuente de desencuentros que debilitan el impacto socializador de la familia y la escuela, dejando en manos de otros agentes cuyos intereses no son formativos, sino más bien comerciales, la tarea tan delicada de encaminar a las nuevas generaciones hacia un futuro promisorio para la humanidad.

En lo social, el conocimiento que genere este estudio podrá contribuir en las escuelas para mejorar la construcción de los proyectos educativos integrales comunitarios (PEIC) y los proyectos de aprendizaje (PA), por cuanto, los maestros podrán formular metas educativas facilitadoras de una interacción más constructiva con las familias y promover de esta forma un mayor nivel de conciencia sobre lo que buscan y logran realmente los adultos formadores en la tarea de construcción de futuro para las nuevas generaciones.

Desde la dimensión metodológica, la investigación pretende producir instrumentos, técnicas de abordaje y procedimientos interpretativos que tienen un gran valor heurístico y reflexivo, lo cual puede resultar ilustrador para nuevos desarrollos teóricos relacionados estrechamente con el tema de la correspondencia entre los proyectos educativos familiar y escolar.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

*Cambia lo superficial
cambia también lo profundo
cambia el modo de pensar
cambia todo en este mundo*
Julio Numhauser

Este capítulo contiene los referentes conceptuales que ayudan a comprender y explicar el fenómeno de la correspondencia entre los proyectos educativos de la familia y la escuela. Está estructurado en dos partes. La primera presenta cinco estudios, los cuales constituyen valiosos antecedentes, por cuanto sus fundamentos teóricos y metodológicos ilustran considerablemente en los anclajes de esta investigación. En la segunda, se examinan cuatro temas inherentes con el objeto de estudio: el debate entre modernidad y postmodernidad; el proceso de socialización; la familia y la escuela como agentes de socialización y los proyectos educativos familiar y escolar.

II.1 ANTECEDENTES

La familia y la escuela como instituciones sociales, bien por separado o de manera conjunta, han sido objeto de un considerable número de investigaciones emprendidas desde diferentes disciplinas, tales como: sociología, antropología, economía, lingüística, psicología y pedagogía. En este sentido, es digno resaltar los múltiples estudios que se han realizado en los últimos años sobre aspectos cruciales de la relación familia-escuela.

En este particular, destacan los estudios sobre la comunicación familia-escuela, la participación de la familia en la escuela, el apoyo académico de las familias a los hijos, la relación entre el nivel socio-económico de la familia y el rendimiento escolar, diferencias entre expectativas y valores de madres y educadores, por nombrar algunos. Sin embargo, al revisar

Capítulo II: Marco teórico referencial

una muestra representativa de estos trabajos, llama poderosamente la atención, que en su mayoría, se dirigen unidireccionalmente de la escuela a la familia como estrategia de la primera para elevar la calidad de su servicio educativo. En este sentido, la escuela se aboca al conocimiento de las condiciones del contexto familiar de los educandos y al desarrollo de programas de formación que ayuden a los padres, madres y representantes a comprender y ejercer de modo más idóneo su rol.

En torno a los aspectos estudiados sobre la relación familia-escuela, llama también la atención cómo los proyectos educativos concebidos por estas dos instituciones para las nuevas generaciones que en ellas se forman, no hayan sido objeto de investigaciones que den cuenta de cuáles son sus contenidos, hacia dónde se dirigen y que correspondencia existe entre esos proyectos.

Los estudios que se reseñan a continuación, si bien no abordan de manera explícita el problema de la correspondencia entre los proyectos educativos familiar y escolar, guardan estrecha relación con él, por cuanto los mismos se ocupan de aspectos substanciales de la relación familia-escuela. Sus aportaciones resultan bien iluminadoras, tanto en el plano teórico como metodológico de la presente investigación.

En lo referente a la relación familia-escuela, en Venezuela, Platone (2002), durante un poco más de tres décadas, ha venido investigando sobre las condiciones familiares y sus repercusiones en el ámbito educativo. Al respecto, vale reseñar el estudio que realizó en 38 escuelas públicas y privadas del Área Metropolitana de Caracas en el que participaron 1200 estudiantes de educación inicial y primaria. Para recoger la información aplicó los siguientes instrumentos: a) la escala de maduración perceptivo-motora (Técnica Koppitz); b) el test del dibujo de la familia y; c) encuestas a los maestros para recabar información sobre el rendimiento, conducta y adaptación escolar.

Capítulo II: Marco teórico referencial

Los resultados evidenciaron que las condiciones familiares inciden significativamente en el desarrollo socio-afectivo del niño, en el rendimiento académico y en la conducta que manifiesta en el aula. Razón por la cual, para favorecer su adaptación, los docentes deben fomentar la participación de la familia en la dinámica escolar, asumir un papel de mediadores y promover un clima de entendimiento y respeto mutuos, en el que padres y docentes, puedan explicitar los problemas y buscar soluciones conjuntas a los mismos. Evidenciaron además, que para mejorar la adaptación del niño a la vida escolar es preciso intensificar y elevar la calidad de las interacciones entre la familia y la escuela. En este sentido, es necesario que la escuela cambie los criterios de homogenización que ha venido utilizando y, por el contrario, reconozca la diversidad de las condiciones familiares y ambientales de los estudiantes.

Como puede apreciarse, el trabajo anterior guarda estrecha relación con la presente investigación, por cuanto pone de manifiesto la necesidad de que familia y escuela se reconozcan, establezcan sus puntos de apoyo y emprendan acciones decididas en pro de objetivos comunes.

Desde de esta misma perspectiva, en Argentina, Carriego (2010) realizó una investigación en cuatro (4) escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires con el propósito de describir las características de la relación familia y escuela, a partir del estudio de la participación de los padres, madres y representantes en la escuela según su nivel socio-económico (bajo/alto) y el tipo de gestión institucional (privada/estatal).

Al respecto, tomó en cuenta las siguientes variables: estructura prevista en las escuelas para promover la participación de las familias; disconformidades de las familias con respecto al funcionamiento de la institución escolar; grado de injerencia que tienen los reclamos de las familias en la gestión escolar y compromiso que asumen los padres con el proceso de aprendizaje de los hijos. En virtud, utilizó un abordaje cualitativo, de tipo etnográfico, a través

Capítulo II: Marco teórico referencial

de entrevistas a los actores (directores, docentes, padres y madres) y de observación a la cotidianidad del trabajo escolar.

El estudio permitió constatar que en la actualidad se requiere con urgencia el fortalecimiento del vínculo familia-escuela; razón por la cual, los actores integrantes de la comunidad educativa deben comprometerse con la calidad de los procesos que tienen lugar en la escuela. Evidenció que la participación de las familias constituye un recurso valioso en la mejora del funcionamiento escolar. No obstante, encontró que las escuelas estatales de nivel socioeconómico bajo confrontan problemas de inestabilidad del personal, privación de recursos didácticos, limitación espacial, etc. En estas escuelas, los padres tienen menos posibilidad de brindar un acompañamiento al aprendizaje de los hijos y los docentes suelen quejarse de las carencias que éstos presentan en su rol de crianza. Por el contrario, señala que en las escuelas, estatales de nivel socioeconómico alto, las familias muestran mayor compromiso en el acompañamiento de los hijos, dado su elevado capital cultural, las altas expectativas que tienen sobre el desempeño de sus hijos y la disponibilidad de las madres para ocuparse en las tareas de acompañamiento.

En este mismo sentido, al analizar el rol de los padres y las madres como agentes con poder de decisión en la escuela, la autora pudo comprobar que, si bien en las escuelas privadas existen estructuras para canalizar sus inquietudes e integrarlos en la vida institucional, esto no representa mayor poder en los procesos de toma de decisiones.

En España, es meritorio reseñar los estudios realizados por la profesora Raquel Martínez, quien por varios años se ha dedicado al estudio y promoción de la cooperación entre los centros educativos y las familias. Dentro de su obra investigativa, para los objetivos de la presente investigación, resulta pertinente describir la investigación titulada: Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias (Martínez, Rodríguez y Esteo, 2010).

Capítulo II: Marco teórico referencial

Este estudio se realizó con la finalidad de identificar la situación socio-demográfica de 296 familias pertenecientes a una escuela pública de educación inicial y primaria, Se llevó a cabo siguiendo una metodología socio-crítica de investigación-acción. Para lo cual, se organizó un grupo de trabajo integrado por miembros del equipo directivo, profesores, representantes de la asociación de padres y madres y expertos externos de investigación educativa.

Los procedimientos utilizados para recoger la información fueron: 1) revisión del proyecto educativo; 2) sesiones de discusión con el grupo de trabajo; 3) observación participante por parte los integrantes del grupo de investigación; 4) actas de las sesiones de trabajo; 5) cuestionario dirigido a padres y madres. Para el estudio, las variables fueron organizadas en cuatro dimensiones, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Capítulo II: Marco teórico referencial

Dimensiones	Variables
Situación socio-demográfica de las familias.	Estado civil Edad Lugar de procedencia y residencia Niveles socioculturales y profesionales de los padres y madres. Tamaño y estructura familiar Calidad de la vivienda
Recursos educativos en las familias y dinámica familiar.	Habitación para el estudio y recursos impresos y tecnológicos. Utilización del tiempo libre. Existencia en casa de un ambiente adecuado para estudiar. Ayuda recibida de sus padres para realizar sus actividades de aprendizaje. Existencia de problemas familiares por el trabajo escolar de los hijos
Relación de las familias en la asociación de padres y madres y con el centro educativo.	Relaciones familia-AMPA Relaciones familia-centro educativo Dificultades de los padres y madres para participar en las actividades del centro
Actividades que realizan en el centro para promover la cooperación con las familias.	El centro escolar como fuente de ayuda a la familia. La familia como fuente de ayuda al centro. Colaboración de los padres dentro del centro. Implicación de los padres en las actividades de aprendizaje con sus hijos en casa. Participación de los padres en los órganos de gestión y decisorios del centro. Conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias.

Cuadro 2.1:
Dimensiones y variables del estudio

Dada la cantidad de variables incluidas en este estudio, en lo que sigue, sólo se mencionan aquellos resultados que apoyan sustancialmente la presente investigación:

- 1) Situación socio-demográfica de las familias. La información recabada sobre el perfil socio-demográfico de las familias permitió establecer que el 83,4% de éstas corresponde a la denominación de familias nucleares, cuya edad de los padres y las madres oscila entre 30 y 49 años, con buen nivel sociocultural, toda vez que predominan los estudios universitarios. Los resultados evidencian que la mayor información obtenida fue suministrada por las madres, lo cual confirma la tendencia habitual de ser la madre quien en mayor medida se implica y colabora en las actividades que se llevan a cabo en el centro educativo.

Capítulo II: Marco teórico referencial

- 2) Recursos educativos en las familias y dinámica familiar. Se encontró que estas familias (90,5%) cuentan en sus viviendas con una habitación independiente para el estudio de los hijos y con libros de consulta para que éstos puedan realizar las asignaciones escolares. Disponen (70.9%) de un computador con conexión a Internet.
- 3) Relación de las familias con el centro educativo. Las familias manifestaron conocer la normativa que regula la relación y contribuyen con el financiamiento mediante el pago de una contribución anual; no obstante, la mayoría no participa en la organización y realización de las actividades que ella organiza y manifiesta no tener interés en formar parte de la junta directiva de la asociación. De otra parte, se constató que los padres acuden casi en su totalidad cuando son convocados por el centro a reuniones generales o particulares para tratar aspectos relacionados con sus hijos y a la celebración de acontecimientos especiales; sin embargo, la participación decrece notablemente cuando se trata de charlas, talleres y otras actividades de carácter formativo.

El estudio permitió identificar el desarrollo de un conjunto de acciones que varían en cuanto a número y diversidad de actividades que se realizan en cada una de estas áreas. En primer lugar, el centro escolar como fuente de ayuda a la familia para que los padres y madres puedan cumplir con sus obligaciones básicas respecto de sus hijos con un 27%, lo cual significa que el centro escolar constituye una fuente importante de ayuda a las familias, dada la variedad de actividades que ofrece para dar respuesta a sus demandas informativas, formativas, de apoyo, diálogo, entre otras.

En segundo lugar, conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias con un (26%), lo cual demuestra el gran valor que el centro concede al

Capítulo II: Marco teórico referencial

establecimiento de relaciones con otras entidades externas en procura de favorecer una formación integral a los estudiantes.

En tercer lugar, la colaboración de los padres y madres dentro del centro con un (17%). Se pudo constatar que la participación de los padres es mayor cuando se trata actividades como fiestas, eventos culturales, excursiones, y eventos deportivos.

En cuarto lugar, la participación de los padres y madres en los órganos de gestión y decisión del centro, resultó con un 13%. Dadas las pocas actividades encontradas, el estudio recomendó realizar otras que efectivamente promuevan la colaboración de los padres y las madres en los órganos de gestión escolar.

En quinto lugar, la familia como fuente de ayuda al centro para que éste pueda cumplir sus obligaciones básicas con respecto a los alumnos y sus familias, se encontró (11%) que las actividades están relacionadas con necesidades específicas de determinados estudiantes.

Por último, en sexto lugar, la implicación de los padres y madres en actividades de aprendizaje con sus hijos en casa, apareció con 4%. Este bajo porcentaje reveló la poca implicación de los padres en el acompañamiento de los hijos en sus estudios.

Ahora bien, como puede apreciarse, la investigación anterior, representa un valioso antecedente, por cuanto, sus planteamientos teóricos y metodológicos iluminan el abordaje del estudio de la correspondencia entre el proyecto familiar y el escolar.

Dentro de esta misma perspectiva, Gubbins (2001), en Chile, dirigió varios estudios destinados a indagar sobre la relación familia, escuela y comunidad una vez puesta en marcha la reforma educativa de los años noventa.

Los estudios constataron que cuando los padres y las madres se involucran en los procesos educativos mejoran sustancialmente los resultados académicos de los niños y niñas, observándose dos tendencias claramente definidas: 1) formas de participación que promueven

Capítulo II: Marco teórico referencial

un rol más activo de las familias en términos de los procesos de aprendizaje de los niños y, 2) formas en las que se promueve la participación organizada de los padres en la gestión educativa y en el control de la eficacia del sistema.

En torno a la primera, la participación de las familias en el proceso educativo de los hijos constituye un factor determinante en la calidad de la educación que éstos reciben, por cuanto, padres y madres influyen en el aprendizaje del niño como adultos significativos y mediadores del proceso, lo cual incide positivamente, tanto en las expectativas y motivación por el conocimiento como en su desarrollo psicosocial.

En relación con la participación de las familias en la educación de los hijos, las madres aparecen con un porcentaje alto, lo cual devela la persistencia de una división por sexo de las responsabilidades familiares, de modo particular en la educación de los hijos,

Al indagar sobre, el fracaso escolar, los directores y profesores, atribuyen a causas extraescolares y, que por lo tanto están fuera de su control, tales como: falta de apoyo de los padres y problemas sociales en la familia y el medio. Caso contrario ocurre al preguntarles sobre el éxito escolar; el cual identifican con causas internas a la institución: metodología de la enseñanza utilizada por los profesores, capacidad de aprendizaje de los educandos, esfuerzo de los alumnos por aprender, y en menor grado, a la participación de los padres y las madres en el proceso educativo. Se constató también que:

- ✓ A mayor participación de las familias en la escuela, mejor pronóstico en el rendimiento escolar de los niños y niñas.
- ✓ A mayor nivel educacional de la madre, mayor implicación en la escuela.
- ✓ La participación de las familias es más alta en los centros educativos, privados subvencionados, y más baja en los centros municipalizados.
- ✓ Mientras más interacción existe entre padres e hijos, mejor es el resultado escolar.
- ✓ La comunicación es esencialmente unidireccional, de la escuela a la familia. Es desde el centro educativo que se define qué, cuándo y cuánto informar.

Capítulo II: Marco teórico referencial

- ✓ Los padres y representantes se acercan muy poco a la escuela. Cuando lo hacen es para solicitar información o aclaración sobre algún aspecto que interese o afecte el proceso educativo de los hijos.

En la gestión pedagógica, la tendencia es que las demandas de participación se relacionan con contribuciones de carácter monetario, útiles escolares y textos de consulta. Son pocas las ocasiones en las que las familias asisten al aula para apoyar la labor educativa y monitorean las asignaciones escolares en el hogar. Al respecto, la autora advierte que en ninguna de las demandas se toman en cuenta las visiones y puntos de vista de los padres, madres y representantes sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus hijos e hijas, lo cual puede traer como consecuencia que la relación familia-escuela tienda a ser instrumental y funcional según los objetivos y requerimientos del centro escolar.

En correspondencia con lo anterior, la autora pudo evidenciar que los profesores tienen, en su mayoría, una visión de una familia ideal y un alumno ideal; razón por la cual, los problemas y las realidades educacionales, culturales y psicológicas detectadas en los padres y en los alumnos, no se consideran asuntos que competen al quehacer profesional de los docentes, sino como deficiencias que deben combatirse y separarse de la escuela. En virtud de lo cual, existe una tendencia a la “estigmatización” que realiza la escuela, impidiendo el avance hacia una visión educativa más amplia y concertada, toda vez que la selectividad de los “buenos” y “malos” alumnos, se traslada también a la selectividad de las “buenas” y “malas” familias (Gubbins, 2001, p.8).

Sobre la evaluación que los padres y representantes hacen respecto de las demandas que les hace la escuela, se pudo evidenciar:

- a) Las madres solicitan a los centros educativos motivar la participación de ambos en el proceso educativo de los hijos.

Capítulo II: Marco teórico referencial

- b) Existen diferencias entre las demandas que la escuela le hace a las madres y las que les hace a los padres. Las de las madres tienen que ver con asuntos cotidianos y prácticos (reuniones y solución de problemas conductuales y educacionales), mientras que las de los padres tienen que ver aspectos de tipo económico y recreativo.
- c) Las demandas que la escuela le hace a las familias son todas por igual, toda vez que no toma en cuenta su capacidad de respuesta según el nivel de ingresos, composición familiar y nivel educacional.
- d) Participación organizada de los padres, madres y representantes.

Como puede apreciarse, el estudio antes descrito, resulta bien iluminador para la investigación en curso, por cuanto devela las profundas paradojas encarnadas en la relación familia-escuela, lo cual, sirve de fundamento para sospechar la existencia de discrepancias entre los proyectos que conciben los padres y el que concibe los docentes.

Para finalizar, se reseña a continuación, el trabajo de Oliva y Palacios (1997), sobre las diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. Es de destacar, que de todos los trabajos revisados, éste es, sin lugar a dudas, el que más se relaciona con la presente investigación.

En opinión de los autores, el interés por conocer las ideas o representaciones de padres y educadores sobre el desarrollo y la educación infantil, se fundamenta en la creencia, según la cual, las representaciones influyen en la forma como ellos interactúan con los niños y en el modo como estructuran los contextos de interacción. Advierten que entre ideas y acción existe un complejo sistema de interacción y no un nexo simple, causal y directo. En este sentido, afirman que cuando padres y maestros interactúan con los niños no lo hacen de forma automática e inconsciente, sino que lo hacen guiados por las ideas que poseen del desarrollo y la educación infantil.

Capítulo II: Marco teórico referencial

El estudio fue realizado en escuelas públicas, privadas, urbanas y rurales de varias localidades españolas, en las que de forma aleatoria se seleccionaron 400 madres y 800 educadores de educación inicial a quienes les aplicaron un cuestionario tendiente a conocer: las expectativas evolutivas y educativas referentes a conductas o habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales que deben dominar los niños alrededor de los seis o siete años y los valores y objetivos educativos referidos a las conductas que pueden poseer los niños a los seis o siete años.

En relación con las expectativas evolutivas y educativas, los autores pudieron evidenciar que madres y maestros presentan diferencias acerca de la edad en que los niños consiguen el dominio de diversas destrezas. Por su parte, las madres de mayor nivel de estudios y cualificación profesional presentaron expectativas más precoces respecto de las habilidades lingüísticas y cognitivas. De otra parte, encontraron que la edad y la experiencia profesional de los maestros constituían las principales fuentes de diferenciación entre ellos. En virtud de lo cual, los de mayor edad, le daban más importancia a las áreas de lenguaje y motricidad, mientras que los más jóvenes al desarrollo personal y relacional.

En cuanto a los valores educativos, los autores constataron grandes diferencias entre la importancia que madres y maestros les atribuían. Las madres daban más importancia a los objetivos académicos y de obediencia, mientras que los educadores valoraban más los de socialización y los artísticos-creativos. La discrepancia más acentuada se encontró en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El estudio permitió conocer que en las escuelas rurales, las madres valoraban más la obediencia y los objetivos académicos, mientras que los educadores jóvenes le atribuían más importancia al desarrollo personal. También, permitió conocer que la preferencia de las madres por unos u otros valores está fuertemente relacionada con el estatus; mientras más bajo es el

Capítulo II: Marco teórico referencial

nivel de instrucción, más importancia concedían a los objetivos académicos y de obediencia. Las madres de niveles de estudios altos daban más importancia a los valores relacionados con el desarrollo personal, artísticos, creativos y de autonomía instrumental.

Ahora bien, como puede valorarse, el estudio permitió evidenciar, las marcadas diferencias entre las expectativas que tienen las madres y los maestros con respecto a la educación de los niños, las cuales se deben esencialmente, como afirman los autores, al nivel de instrucción, las experiencias vividas, la formación específica que reciben los educadores y a las expectativas sociales que existen en torno a los roles de padres y educadores.

De otra parte, al revisar los efectos en los niños de las discrepancias entre padres y maestros, los autores plantean que es necesario observarlos con sumo cuidado, ya que por una parte, pueden verse como una fuente de equilibrio y complementación y, por la otra, como fuente de distorsión al estar sometidos a presiones contradictorias. Como puede inferirse, el resultado del contraste familia-escuela puede ser negativo o positivo dependiendo de la distancia entre los valores y las expectativas de los padres y los educadores.

Es importante manifestar que el trabajo antes descrito, constituye una valiosa contribución al estudio de la correspondencia entre el proyecto familiar y escolar, toda vez que, trasciende los temas "clásicos" sobre la relación familia-escuela (rendimiento académico, adaptación del niño y colaboración de los padres) al adentrarse en los valores y objetivos, lo cual proyecta el desarrollo personal y social más allá del ámbito académico.

Desde el punto de vista teórico, aporta una nutrida reseña de estudios, basados en el interaccionismo simbólico, realizados a partir de los años sesenta sobre las ideas o percepciones de padres y maestros sobre aspectos cruciales relacionados con la educación de los niños. Metodológicamente, aporta un recorrido interesante para la recolección y análisis de información relacionada con percepciones en diversos contextos educativos.

Capítulo II: Marco teórico referencial

En resumen, en el cuadro siguiente se incluye una sistematización sobre estos antecedentes, destacando el tipo de estudio, las variables analizadas, aspectos relevantes y utilidad para la presente investigación:

ESTUDIO	VARIABLES ESTUDIADAS	ASPECTOS RESALTANTES	UTILIDAD PARA LA INVESTIGACIÓN
<p>1. Venezuela. Platone (2002) Estudio: logitudinal-cuantitativo-descriptivo, realizado en 38 escuelas de Educación. Inicial y Primaria a través de test y encuestas.</p>	<p>Las condiciones familiares inciden en la adaptación del niño a la vida escolar, fundamentalmente en tres variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo psico-afectivo del niño • Rendimiento académico • Conducta manifiesta en el aula <p>Calidad de la interacción escuela-familia para explicitar los problemas y encontrar soluciones conjuntas. Para ello es necesario superar criterios homogeneizadores y reconocer la diversidad de las condiciones familiares y ambientales.</p>	<p>Sugiere las tareas del docente en esta interacción:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fomentar la participación de la familia en la escuela. -Asumir el papel de mediadores -Promover clima de entendimiento y respeto mutuo 	<p>Insiste en la necesidad de que familia y escuela se reconozcan, establezcan puntos de apoyo y emprendan acciones a partir del análisis de los problemas, en pro de objetivos comunes. Vale preguntarse si ¿podría surgir de allí un proyecto compartido? Todo depende si esos procesos de interacción se aplican con visión de futuro y pertinencia social e histórica.</p> <p>Desde el punto de vista teórico, este estudio tiene alta aplicabilidad por ser hecho en Venezuela y describir rasgos propios del venezolano.</p>
<p>2. Argentina. Carriego (2010) Estudio: descriptivo cualitativo-etnográfico realizado en cuatro escuelas primarias de Buenos Aires.</p>	<p>Estructuras escolares previstas para promover la participación de las familias.</p> <p>Grado de injerencia de los reclamos familiares en la gestión escolar.</p> <p>Disconformidades de la familia con respecto a la escuela.</p> <p>Compromiso que asumen los padres con el proceso de aprendizaje de los hijos.</p>	<p>El estudio se hizo con escuelas públicas y privadas de nivel socioeconómico alto y bajo donde se evidenció que la escasez de recursos de todo tipo limita la posibilidad de acompañamiento de los padres</p>	<p>Evidencia que la participación de las familias constituye un recurso valioso en la mejora del funcionamiento escolar, Llama la atención sobre la importancia de la disponibilidad de recursos en la posibilidad de una relación escuela-familia que apoye la educación de los niños con mayor efectividad.</p>
<p>3. España. Martínez González Raquel (2010). Estudio socio-crítico de investigación-acción, mediante grupo de trabajo</p>	<p>Situación socio-demográfica de las familias.</p> <p>Recursos educativos en las familias y dinámica familiar.</p> <p>Relación de las familias con la asociación de padres y con el centro educativo.</p>	<p>Estudio realizado a 83.4 familias nucleares con padres entre 30 y 49 años, predominan los profesionales 90.5 cuentan con</p>	<p>Confirma la tendencia marcada de las familias a dejar la responsabilidad primordial de la educación de sus hijos en manos de la escuela y colaboran con esta y con sus hijos más en</p>

Capítulo II: Marco teórico referencial

ESTUDIO	VARIABLES ESTUDIADAS	ASPECTOS RESALTANTES	UTILIDAD PARA LA INVESTIGACIÓN
integrado por directivos, profesores, representantes y expertos externos.	<p>Actividades de cooperación del centro con las familias. En orden de prioridad son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El centro escolar como fuente de ayuda a las familias. 2. Coordinación del centro escolar y las familias con otras entidades comunitarias para favorecer la formación integral de los estudiantes 3. Colaboración de las familias con el centro: 4. Participación de los padres en órganos de gestión y decisión del centro 5. Familia como fuente de ayuda al centro para que esta cumpla mejor sus obligaciones. Predominan los casos de alumnos con necesidades especiales 6. Implicación de los padres en actividades de aprendizaje de sus hijos en casa 	<p>habitación para el estudio de los hijos, libros de consulta, computadora e internet</p> <p>Valoran la asociación de padres, contribuyen con su financiamiento, asisten a reuniones para tratar asuntos de los hijos</p>	<p>aspectos financieros, recreativos, figurativos, costumbristas que en los formativos y académicos.</p>
<p>4. Chile, Gubbins (2001). Estudio cuantitativo a través de encuestas.</p>	<p>Perspectiva de los docentes sobre fracaso y éxito escolar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Metodología de enseñanza 2. Capacidad de aprendizaje de los educandos 3. Esfuerzo de los alumnos por aprender 4. Participación de los padres en el proceso educativo <p>Participación de las familias y aprendizaje escolar</p> <p>Cultura relacional escuela-familia</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comunicación es esencialmente unidireccional, de la escuela a la familia. • Los representantes se acercan muy poco a la escuela, solo cuando hay algún aspecto de interés • Desconfianza mutua por el tipo y uso de la información. En los padres por el temor de consecuencias en el rendimiento y prosecución de sus hijos. En los docentes por temor a ser invadidos en funciones y responsabilidades <p>Demandas que hace la escuela a</p>	<p>A mayor nivel de formación de los padres y sobre todo de la madre, mayor participación de estos en la escuela y mejor pronóstico de rendimiento de los niños</p> <p>La cultura relacional escuela-familia tiende a ser poco favorable a los esfuerzos de construcción compartida</p>	<p>Se refuerzan la importancia de la relación escuela-familia en el proceso educativo de los niños, sin embargo, las variables estudiadas, se refieren a hechos funcionales cotidianos como el rendimiento académico, problemas conductuales o de adaptación, relaciones puntuales de interés mutuo pero con poca profundidad y con mucho sesgo hacia rutinas escolares. Los temas de futuro, pertinencia, innovación, o los complejos problemas humanos del presente, entre otros que pudieran ser significativos para evidenciar los proyectos: familiar y escolar, no están presentes directamente en las variables estudiadas.</p>

ESTUDIO	VARIABLES ESTUDIADAS	ASPECTOS RESALTANTES	UTILIDAD PARA LA INVESTIGACIÓN
	padres y madres		
	Participación de madres y padres en la gestión escolar		
5. España. Oliva y Palacios (1997). Diferencias entre expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. Para recoger la información, se utilizó un cuestionario, el cual fue aplicado a través de entrevistas a las madres y educadores realizadas por encuestadores debidamente entrenados.	Independencia o autonomía relacional para hacer cosas fuera de casa.	Se pudo observar mediante este estudio que divergen más las madres rurales con los docentes jóvenes y las madres urbanas con los docentes mayores	Es el estudio más próximo a los objetivos de esta investigación por varias razones: a) trabajan acerca de lo que piensan los maestros y las madres de familia (se toman estas como referencia por su cercanía mayor con la educación de los niños); b) consideran temas claves para una perspectiva de futuro como los valores, objetivos educativos, expectativas evolutivas; c) los factores estudiados son más integrales que los clásicos estudios sobre rendimiento, adaptación y comportamiento escolar. Esto permite proyectar el desarrollo personal y social más allá de lo estrictamente académico.
	Destrezas relacionadas con el dominio del lenguaje: conductas que indican una adaptación del niño a los requerimientos de los adultos.		
	Habilidades referidas a las relaciones con los iguales: objetivos que resaltan el desarrollo personal del niño, su capacidad para pensar y actuar por cuenta propia, para auto-controlarse y confiar en sí mismo		
	Objetivos pro-sociales		
	Destrezas para hacer cosas fuera de casa (autonomía relacional)		
	Destrezas de tipo psicomotor		

Cuadro 2.2
Sistematización de los antecedentes

II.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Indagar sobre los proyectos educativos que conciben hoy las familias y las escuelas para las nuevas generaciones que en ellas se forman, amerita, sin ánimos de entrar en análisis exhaustivos y críticos, realizar una aproximación a los conceptos de modernidad y postmodernidad, toda vez que estas dos instituciones han resultado fuertemente impactadas con el advenimiento de la llamada *sociedad postmoderna*, lo cual supone cambios en los procesos de socialización y por consiguiente en los proyectos que ponen en marcha en la educación de los niños.

II.2.1 Modernidad y postmodernidad

El fenómeno conocido como “modernidad” comienza a gestarse en el siglo XV a partir de tres acontecimientos de gran trascendencia histórica: el descubrimiento de América, el Renacimiento y la Reforma. Logra consolidarse en el siglo XVIII gracias a la producción intelectual de la Ilustración y a la difusión de los principios que inspiraron la Revolución Francesa.

Pourtois y Desmet (2006) plantean que la modernidad se expresa mediante un conjunto de discontinuidades, las cuales ocasionan modos de vida considerablemente diferentes a los precedentes. En este sentido, los cambios se hacen sentir con mayor intensidad, debido a la rapidez con la que ocurren y a las interconexiones logradas entre las regiones del mundo.

Estos mismos autores afirman que no existe modernidad sin racionalización, por cuanto la misma constituye, de hecho, una difusión de los productos de la actividad racional, científica y tecnológica de esa época. Al respecto, plantean que algunos de sus rasgos distintivos son los siguientes:

- ✓ Rechazo a la idea de organizar y actuar conforme a revelaciones divinas, dado el rompimiento con el finalismo religioso. En virtud, se dejan de lado las creencias y formas de organización que no se fundamenten en aspectos científicos.
- ✓ Triunfo de la razón, la ciencia y sus aplicaciones, la vida social, la educación y la economía. Se pretende convertir la racionalidad en el único principio de organización de la vida personal y social.
- ✓ Separación del mundo objetivo y del mundo subjetivo.
- ✓ Superación de las desigualdades sociales, los miedos irracionales y la ignorancia. Se proclama la eliminación de todo tipo de obstáculos que impidan el desarrollo del

Capítulo II: Marco teórico referencial

conocimiento; entendido éste como el análisis de los hechos reales, los cuales deben describirse lo más neutral, objetiva y completamente posible.

- ✓ Búsqueda de la transparencia en todos los niveles de la vida. Se trata de luchar contra la arbitrariedad, la dependencia y el conservadurismo.
- ✓ Proclamación de una sociedad formada por ciudadanos libres y trabajadores, en la que la organización racional debía permitir la mayor satisfacción posible de todas las necesidades individuales y colectivas.

Ahora bien, la creencia ciega en el imperio de razón conduce, de acuerdo con Pérez (2000) a la búsqueda de un único modelo de verdad, bien y belleza; el establecimiento de un procedimiento de producción del conocimiento científico; una concepción ideal de organización política, una visión lineal y progresiva de la historia, el establecimiento de una jerarquía entre las culturas; la definición de un modelo de desarrollo y comportamiento humano y, en definitiva, la imposición de la cultura europea.

No obstante, los incuestionables avances ocurridos durante el periodo moderno, las grandes promesas y la fe en el poder de la razón se desvanecen inevitablemente frente a la ocurrencia de dolorosos y decepcionantes hechos para la humanidad como: las dos guerras mundiales, el crecimiento de los problemas globales como la depredación planetaria, el hambre, la pobreza, la violencia, el narcotráfico, entre otros tantos, que a pesar de los conocimientos científicos y la tecnología acumulada, no logran respuestas reales.

De acuerdo con Pourtois y Desmet (2006), la postmodernidad, por su parte, presencia la pérdida de la sensación de certeza, reconoce el carácter inestable de cualquier conocimiento y establece mediaciones entre hechos contradictorios, dando como resultado el surgimiento de una nueva conciencia, traducida en un sistema de pensamiento más integrador y complejo. Si la modernidad se caracteriza por imponer una racionalidad instrumental, en la que el hombre

debe estar bajo el dominio de la ciencia y la técnica, negándose con ello, la noción de sujeto y subjetividad; la postmodernidad, por el contrario, propulsa el resurgimiento estos conceptos.

Al respecto, plantean:

Tendremos que tomar en cuenta el regreso del mí, es decir, la aparición de un sujeto creador que se busque y se encuentre a través de su capacidad de inventiva, de construcción y de resistencia a la lógica de la tecnología, de los instrumentos de poder y a la integración social... Habrá que imaginarse un equilibrio inestable entre estas dos posiciones opuestas y complementarias que acabará en una construcción más integradora en la que no prevalecerá ni la versión de un sujeto individualista y narcisista ni la de un sujeto transformado en objeto o instrumento (p.43).

En otras palabras, la postmodernidad se inclina por el restablecimiento de la unidad y por la búsqueda de principios integradores que generen mayor espacio de inclusión; logrando de este modo, una positiva filiación entre diferentes saberes, corrientes de pensamiento, modelos y teorías.

En relación con lo anterior, según Pérez (2000), las características más representativas de la postmodernidad son las siguientes:

- a) Desfondamiento de la racionalidad. La sociedad actual confronta el debilitamiento de la certeza moral y científica, en virtud de ello, la verdad, la realidad y la razón están siendo consideradas construcciones sociales relativas y contingentes; en otras palabras, versiones de una realidad cambiante y plural. Se impone, de este modo, un pensamiento tentativo, prudente y consciente de su constitutiva relatividad y contingencia.
- b) Pérdida de fe en el progreso. En la sociedad actual es notable la pérdida de fe en el progreso lineal, acumulativo e ilimitado ofrecido en la modernidad para combatir todos los males; por el contrario, se impone una idea: la historia no tiene un sentido único, supone un transitar errático y discontinuo que provocan satisfacciones o sufrimientos.
- c) El pragmatismo como forma de vida y pensamiento. Incumplidas las grandes promesas del mundo moderno, el pensamiento y la vida cotidiana se amparan en aspiraciones y perspectivas más moderadas. Se impone un pensamiento adherido a la realidad

coyuntural y a la búsqueda del placer y la satisfacción del presente, restándole importancia a los fundamentos y consecuencias.

- d) Desencanto e indiferencia. Ante la pérdida de fe en el progreso y la carencia de fundamentos seguros del saber, aumenta la sensación de desencanto e indiferencia, imponiéndose, cada vez, el carácter, in-fundamentado, artificial, contingente y polimorfo del mundo contemporáneo.
- e) Autonomía, diversidad y descentralización. En todas las dimensiones de la vida, individual y colectiva, crece la exigencia de mayor autonomía, respeto a la diversidad y conveniencia de la descentralización.
- f) Primacía de la estética sobre la ética. El debate ético pierde fuerza ante la emergencia de los deslumbrantes discursos y ropajes estéticos. Las apariencias, las formas, la sintaxis y el discurso colman el territorio de la representación.
- g) Crítica al etnocentrismo y a la universalidad. En la sociedad actual, se constata cada vez que la historia no conduce a la conformación de una sola cultura (la occidental). De igual modo, se niega la existencia de rasgos universales de la especie humana que puedan imponerse a todas las culturas.
- h) Multiculturalismo y aldea global. En la actualidad, adquieren mayor fuerza los discursos en favor del respeto a las diferencias, la tolerancia, la aceptación del otro, la yuxtaposición cultural y el inter-culturalismo.
- i) Resurgimiento del fundamentalismo, localismo y nacionalismo. Ante el avasallante fenómeno globalizador que caracteriza la sociedad actual, algunos grupos, apoyados en la necesidad de identificación y legitimación de las diferencias, suscitan el resurgimiento de los llamados nacionalismos, localismos, fundamentalismos y racismos.
- j) Historicismo, el fin de la historia. El pensamiento postmoderno, se mueve en su concepción sobre la historia, entre la afirmación del relativismo y el fin de la misma, por cuanto, plantea que la humanidad ha entrado en un nuevo estadio, en el que se para la evolución social, económica, política y cultural, toda vez que las bases estructurales y consolidadas (democracia y libre mercado) permiten la pluralidad, plasticidad y flexibilidad requeridas para no tener que modificarlas como exigencia del desarrollo (Pérez, 2000, pp. 24-27).

Capítulo II: Marco teórico referencial

Al revisar los planteamientos y aspiraciones del pensamiento postmoderno, de inmediato, se evidencian dos contradicciones fundamentales que le restan fuerza y credibilidad a dicho pensamiento. La primera tiene que ver con la negación de fundamentación del pensamiento racional; ya que una cosa, bien legítima por lo demás, es negar la existencia de un pensamiento único y definitivo y, otra muy distinta, negar la posibilidad de cualquier tipo de fundamentación, aun siendo contingente y provisional. La segunda, se refiere a la defensa del relativismo cultural, pues, al defender la identidad de las diferentes culturas, con frecuencia, llega a la irreductibilidad. De este modo, al defender la identidad inviolable de cada cultura, pierde la conciencia del carácter histórico y contingente de las producciones culturales (Pérez p. 31).

Los planteamientos anteriores relacionados con la modernidad y la postmodernidad ponen de manifiesto que la sociedad atraviesa por un umbral rumbo a un mundo desconocido y extremadamente complejo, en el que las creencias, los principios y formas de hacer de los tiempos modernos, se desvanecen cada vez más frente a la irrupción de nuevas formas de sentir, pensar y actuar.

En este sentido, frente al evidente cambio que experimenta la sociedad, el cual se traduce en nuevas demandas sociales, resulta de vital importancia indagar y comprender la forma como la familia y la escuela están ejerciendo sus funciones socializadoras y educativas. En virtud de ello, a continuación se analiza el proceso de socialización.

II.2.2 El proceso de socialización

El ser humano al nacer se encuentra entre las criaturas más indefensas e inmaduras entre los mamíferos. Por esta razón, si un bebé queda completamente solo, no tiene ninguna posibilidad de subsistir. Así también, si se le satisfacen sus necesidades físicas y fisiológicas, pero se le priva de todo contacto y afecto, no logrará desenvolverse como una persona normal,

puesto que, la vida social, la convivencia con otros congéneres es fundamental para el desarrollo de sus facultades mentales y la estructuración de su personalidad.

Al respecto, vale decir que la vida en sociedad solamente es posible gracias a la interacción entre individuos socializados; es decir, personas que han logrado incorporar las pautas, usos, formas, costumbres y normas que les permite interactuar en las distintas estructuras sociales.

Al considerar que la vida humana se despliega en un mundo en el que las cosas no sólo son, sino que además significan, implica necesariamente que los nuevos miembros de una comunidad se sumerjan en ese universo simbólico y actúen conforme a los designios por ella trazados. El proceso mediante el cual esto ocurre no es otro, sino la socialización.

En el transitar del pensamiento sociológico, dos grandes corrientes se han disputado sobre la forma de concebir el proceso de socialización: el objetivismo y el subjetivismo.

II.2.2.1 Perspectiva objetivista.

Dentro de esta perspectiva se circunscribe principalmente el funcionalismo durkheimiano. Antes de profundizar en sus postulados, conviene advertir que para Durkheim (1966), socialización y educación son conceptos equivalentes, tal como se puede constatar en la siguiente cita:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que aún no se encuentran preparadas para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado, la sociedad política en su conjunto, y por el otro, el medio especial al que está particularmente destinado... la educación consiste en la socialización metódica de la joven generación. En cada uno de nosotros, puede decirse existen dos seres que, aunque sean inseparables salvo por abstracción, no dejan de ser distintos. Uno está hecho de todos los estados mentales que sólo se refieren a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal: es el ser individual. El otro es un sistema de ideas, sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes de que formamos parte... Su conjunto forma el ser social. Construir ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación... La transmisión se hace por la educación (pp.16-20).

Como se expresa en el texto anterior, el proceso de socialización consiste en la interiorización que hace el niño de las pautas, las normas y los valores de la sociedad. De acuerdo con Brigidó (2006), las características fundamentales del proceso de socialización enunciadas por Durkheim son las siguientes:

- a) El individuo desempeña un papel pasivo. Irremediabilmente recibe la acción que otros ejercen sobre él.
- b) Proceso que dura toda la vida.
- c) La sociedad es el agente encargado de la transmisión cultural. Constituye una realidad independiente de los individuos que la conforman.
- d) El individuo se encuentra subordinado a la sociedad.
- e) La adaptación del individuo a la vida social es el resultado del proceso de socialización. El individuo debe aceptar las pautas de la sociedad y comportarse de acuerdo con ellas, de no ser así, se atendrá a las consecuencias.
- f) Los valores trascienden las conciencias individuales y determinan todas las relaciones sociales.

A los fines de ampliar la comprensión sobre los postulados de Durkheim referentes a la socialización, es importante tomar en cuenta que para él la sociedad, a la que denomina *personalidad moral*, tiene preeminencia absoluta sobre el individuo. Sin embargo, a pesar del gran valor que le asigna, no admite separación entre ésta y el individuo, pues considera que ambos se implican mutuamente. Concibe, que la sociedad siempre precede al individuo y es ella la que define las pautas a las que éste debe ajustarse, tal como deja evidenciar en las siguientes palabras:

El antagonismo que demasiado a menudo se ha admitido entre la sociedad y el individuo no corresponde en los hechos a nada. Lejos de que ambos términos se opongan y sólo puedan desarrollarse en un sentido inverso, ellos se implican. El individuo al querer la sociedad, se quiere a sí mismo. La acción que ella ejerce sobre él, es especialmente por la vía de la educación, no tiene por objeto y por efecto comprimirlo, disminuirlo,

desnaturalizarlo, sino, que por el contrario, agrandarlo, y hacer de él un ser verdaderamente humano. Es indudable que sólo puede engrandecerse así haciendo un esfuerzo. Pero, precisamente, el poder de hacer voluntariamente un esfuerzo es una de las características más esenciales del hombre (Durkheim, 1966, p.20).

De lo anterior se infiere que, la educación es el mecanismo del que dispone la sociedad para ejercer su influencia sobre el individuo, la cual consiste en la socialización metódica de las nuevas generaciones para la formación del ser social. Entendido éste como el sistema de ideas, sentimientos y costumbres que representan en la persona el grupo o los diferentes grupos de los cuales forma parte la persona.

En estos planteamientos, llama poderosamente la atención el determinismo que se aprecia en las ideas de Durkheim sobre el proceso de socialización. Sin lugar a dudas, es innegable la enorme influencia que ejerce la sociedad en el comportamiento de los individuos, sin embargo, es importante resaltar que éstos no se limitan a recibir pasivamente el legado cultural, sino que el desarrollo de la subjetividad les permite pensar y actuar conforme a sus propios designios, poner en juego su libertad y creatividad, llegando, en algunos casos, a generar cambios en el rumbo de la vida social. Al respecto, Brigido (2006), argumenta:

Durkheim ha puesto en evidencia hechos indiscutiblemente válidos, pero se ha quedado con un aspecto de la verdad, ya que no ha tenido en cuenta, al menos explícitamente, la posibilidad que tiene la persona humana de crear, innovar, desviarse de las pautas establecidas, en suma, de ejercer su libertad (p.88).

II.2.2.2 Perspectiva subjetivista

El interaccionismo simbólico y la fenomenología social constituyen expresiones claras de esta perspectiva teórica, pues al contrario de la corriente objetivista, defienden el papel activo del sujeto en el proceso de socialización.

En este sentido, la fenomenología, considera que la sociedad representa una construcción social y, por tanto, la acción social responde a las intencionalidades de los sujetos,

y no exclusivamente al condicionamiento ejercido por la cultura. El interaccionismo simbólico, por su parte, insiste en la posibilidad que tienen los seres humanos de interpretar los signos y significados, de crear otros nuevos, y de optar por dar una respuesta diferente a la esperada. Como puede apreciarse, ambas corrientes defienden la autonomía del sujeto frente al condicionamiento cultural y su capacidad para actuar conforme al significado que le asigne a la situación.

En torno al interaccionismo simbólico, Blumer (1982), uno de sus máximos, promulgadores, expresa que éste se fundamenta esencialmente en las siguientes premisas:

1. El ser humano orienta sus actos hacia cosas en función de lo que éstas significan para él. Entendiéndose por cosas todo aquello que una persona puede percibir del mundo, tales como: objetos físicos, categorías de seres humanos, instituciones, ideales, actividades y situaciones de todo tipo. El autor argumenta que, por extraño que parezca, la psicología y la sociología han ignorado esta afirmación, toda vez que las dos consideran que el comportamiento humano es el producto de los diversos factores que influyen en las personas.
2. El significado surge como consecuencia de la interacción social. Con esta tesis, Blumer, crítica fuertemente a las corrientes de corte objetivista que conciben, por un lado, el significado, como parte inherente de aquello que lo posee y, por el otro, como bulto añadido a la cosa por aquel para quien la cosa tiene significado. En este sentido, el autor, argumenta que existen dos formas tradicionales de explicar el origen del significado. Una de ellas, considera el significado como elemento natural de la estructura objetiva de las cosas, en virtud, el significado sólo necesita ser desglosado, emana de la cosa. La otra considera que el significado es una especie de protuberancia añadida a la cosa como expresión de los elementos constitutivos de la psique (p.3). Ahora bien, desde una perspectiva diametralmente opuesta, para Blumer, el significado que una persona le asigna a una cosa, es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa. En este sentido, el interaccionismo simbólico considera que significado es un producto social

3. Los significados se manipulan y modifican a través de un proceso interpretativo desplegado por la persona al enfrentarse con las cosas. La utilización del significado por la persona se produce a través de un proceso de interpretación, dado en dos etapas. En la primera, la persona toma consciencia de las cosas hacia las cuales dirigen sus actos y, en la segunda, selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados de acuerdo con la situación en la que se encuentra inmerso. En virtud de ello, afirma que no debiera considerarse la interpretación como una mera aplicación automática de significados establecidos, sino como un proceso formativo en el que los mismos sean utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto (p.4).

El proceso de socialización representa un tema central para el interaccionismo simbólico, en este sentido, las aportaciones más importantes provienen de Mead (1953), a quien se debe la concepción de persona y espíritu como emergentes sociales, ya que según él, la *persona* es pura abstracción sin la sociedad, pero, a su vez, ésta no puede existir sin las personas. La *persona* es un resultado de la convivencia humana, es decir, surge en la experiencia social, del proceso de interacción con los otros y de la situación que se crea durante éste, razón por la cual, la característica esencial de la *persona* es la posibilidad de constituirse en objeto de pensamiento o reflexión de sí misma y de los otros.

En este sentido, considera que la *persona* la integran dos componentes, el *yo* y el *mí*. El primero, representa las características espontáneas, únicas y naturales de cada individuo y es el generador de las respuestas libres y sin dobleces ante las demandas de los otros. El segundo, por el contrario, actúa como un sensor del *yo* y, por tanto, el encargado de controlar las respuestas de éste. Representa las demandas de la sociedad internalizadas por el individuo.

Al respecto, conviene destacar que el *yo* se desarrolla mucho antes que el *mí*, toda vez que éste supone el aprendizaje de las expectativas y las reglas de la sociedad. Las primeras corresponden a las demandas del *otro significativo* (persona concreta que tiene relación directa

Capítulo II: Marco teórico referencial

con el niño y una significación afectiva particular para él). Las segundas corresponden a las del *otro generalizado*. Concepto que designa los valores y las reglas morales de la cultura en la cual crece el niño (Brigido, 2006, p.90).

Sobre la base de la *persona*, emerge el *espíritu*, el cual se define como la inteligencia reflexiva del ser humano y cuya función es valorar las líneas alternativas de comportamiento que se pueden asumir en cada situación. En este sentido, Brigido (2006) plantea que “el espíritu representa la capacidad de individualizar y definir los aspectos a los cuales puede referirse la conducta a través del uso de los símbolos, especialmente, lingüísticos, sobre los que se funda la interacción” (p.91).

Para finalizar vale puntualizar que desde la perspectiva subjetivista planteada, se entiende que en el proceso de socialización, el sujeto juega un rol eminentemente activo, ya que interpreta el significado de la situación suscitada en la interacción; es decir que no se limita a responder a las demandas correspondientes a dicha situación o conformarse con ellas, sino que crea sus propios esquemas de respuesta, logrando con ello, recrear la propia situación. En este sentido, es plausible afirmar que no existe un determinismo cultural y social del comportamiento humano como defiende el objetivismo, sino que éste es el resultado de la forma como el sujeto interpreta una determinada situación y actúa en ella.

Una vez esbozados los planteamientos fundamentales del objetivismo y el subjetivismo, es decisivo expresar que ambas representan concepciones parciales sobre el proceso de socialización, ya que cada una se centra en un aspecto y deja de lado otros de gran importancia, limitando así la comprensión de tan complejo proceso.

II.2.2.3 Perspectiva integradora

Frente al antagonismo entre objetivistas y subjetivistas sobre el proceso de socialización, Berger y Luckmann (1972) explican la construcción del mundo social a partir de la integración de ambas perspectivas, tal como se evidencia en la siguiente cita:

Ya que la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva, cualquier comprensión teórica adecuada de ella debe abarcar ambos aspectos... estos aspectos reciben su justo reconocimiento si la sociedad se entiende en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. En lo que se refiere a los fenómenos de la sociedad, estos momentos no deben concebirse como si ocurrieran en una secuencia temporal: más bien los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella, de manera que cualquier análisis que se ocupe sólo de uno o de dos de ellos no llena su finalidad. Lo mismo puede afirmarse del miembro individual de la sociedad, que externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva (p.164).

De lo anterior, se infiere que el hombre no nace social, sino que posee una predisposición hacia la socialidad; la cual le permite convertirse en miembro de la sociedad y tiene como punto de partida la internalización o aprehensión inmediata de los acontecimientos objetivos, en tanto los mismos, sean manifestaciones de los procesos subjetivos de los otros con quienes convive. Pero, esta internalización no resulta de invenciones autónomas de significado de individuos aislados, sino que se inicia cuando éstos asumen el mundo que ya habitan otros. A este proceso, denominan socialización y definen como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él (Berger y Luckmann, 1972, p. 166).

Se puede entender, entonces, la socialización como el proceso mediante el cual se dota a todo individuo de las actitudes, hábitos, ideas y conductas requeridos para su buena integración y adaptación en la sociedad a la que pertenece.

Capítulo II: Marco teórico referencial

La socialización se justifica, por cuanto, todo hombre nace y vive en sociedad, se desarrolla gracias a la interrelación con los demás, posee la capacidad de socialidad y, además, porque a través de ella, la sociedad busca su propia perpetuación. Este proceso comienza con el nacimiento y se prolonga durante toda la vida.

Además de los aspectos antes mencionados, la socialización se desarrolla y consolida gracias a ciertos factores tales como: la tendencia a la imitación, el mecanismo de identificación, la tendencia al conformismo, la necesidad de afecto y protección y el desempeño de roles. Factores que se van aprendiendo de modo latente a partir de la interacción diaria con los otros.

En el proceso de socialización se distinguen claramente dos fases, tanto a nivel cronológico como estructural: la socialización primaria y socialización secundaria.

La socialización primaria es la primera experiencia de integración a la vida social por la que atraviesa el ser humano en su niñez; por medio de ella, se convierte en miembro de la sociedad. Dadas las condiciones en las que se produce, es de vital importancia para el niño, ya que al nacer, se encuentra con un mundo social objetivo al cual irremediamente se debe incorporar; produciéndose de este modo, el proceso de enculturación, gracias al cual cada individuo asimila las manifestaciones básicas de la vida cultural de su grupo primigenio (Ruiz, en López-Jurado, 2011, pp. 65-66).

La socialización primaria ocurre en la estructura social próxima del niño y tiene las siguientes características:

- 1) Mediatización del mundo por el otro significativo. El primer contacto del niño con el mundo social se produce, esencialmente, a través de la familia. En ella juegan un papel fundamental los otros significativos, quienes mediatizan el mundo para él y lo modifican

Capítulo II: Marco teórico referencial

en el acontecer de esa mediación de acuerdo con la posición que ocupan dentro de la estructura social y sus idiosincrasias particulares.

- 2) Relevancia de los factores afectivos. La socialización primaria comporta una poderosa carga emocional, en virtud de la cual existe una adhesión emocional y profunda identificación con los otros significantes. En este sentido, al identificarse el niño con ellos, no sólo acepta sus roles, sus actitudes y su mundo, sino que además, se identifica a sí mismo. La primera imagen que tiene de sí mismo es la imagen que ellos tienen de él.
- 3) Inevitabilidad del mundo social. El niño al nacer es sumergido en el mundo social de los otros significantes, ese es el mundo que existe para él. Está obligado a aceptar las reglas de juego que éstos le marcan. Esto explica la fuerza con la que se implanta en la conciencia el mundo de la infancia.
- 4) Importancia del lenguaje. El lenguaje constituye el contenido más importante y el instrumento por excelencia de la socialización. Este le permite al niño internalizar las definiciones de la realidad que se han institucionalizado. Aprende, además, los rudimentos del aparato legitimador, es decir, el por qué las cosas son lo que son y por qué él debe comportarse de una manera y no de otra.
- 5) Secuencias de aprendizaje socialmente definidas. Cada sociedad define lo que debe aprender un niño a una edad determinada. Define, también, los aprendizajes apropiados para los niños y los apropiados para las niñas; qué cosas debe aprender un niño según el nivel socioeconómico al cual pertenece. Pero, más aún, la definición social de esas secuencias está condicionada biológicamente. Es decir, para ciertos aprendizajes cuenta la madurez neuromotora y psicológica del niño.

6) Formación del otro generalizado. Al inicio el niño asocia los roles y las actitudes a la persona del otro significativo, pero poco a poco, los va abstrayendo hasta convertirlos en roles y actitudes en general, generándose de este modo una progresión que va desde, por ejemplo: “mamá está enojada conmigo ahora porque derramé la sopa hasta mamá se enoja conmigo cada vez que derramo la sopa”. En la medida en que otros significantes, papá, hermanos, abuelos, etc., apoyan la actitud negativa de la madre con respecto a derramar la sopa, la generalidad de la norma se extiende subjetivamente. El paso decisivo ocurre cuando el niño descubre que todos se oponen a que derrame la sopa y la norma se generaliza como: uno no debe derramar la sopa. A esta abstracción de los roles y actitudes de otros significantes concretos, denominan los autores, otro generalizado. Su formación en la conciencia significa que el individuo se identifica, no sólo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, es decir, con la sociedad.

La socialización primaria se puede dar por concluida cuando el individuo logra la formación dentro de su conciencia del otro generalizado. Momento en el cual ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión de un *yo* y un mundo.

En torno a la socialización primaria, explica Savater (2001), que en la familia las cosas se aprenden bastante diferentes a como luego se produce el aprendizaje escolar, debido a la carga afectiva con la que ocurren las interacciones en el seno familiar. En virtud de ello, argumenta:

La educación familiar funciona por vía del ejemplo, no por sesiones discursivas de trabajo, y está apoyada por gestos, humores compartidos, hábitos del corazón, chantajes afectivos junto a la recompensa de caricias y castigos distintos para cada cual, cortados a nuestra medida... En una palabra este aprendizaje resulta de la *identificación* total con sus modelos... Por eso lo que se aprende en la familia tiene un indeleble fuerza persuasiva, que en los casos favorables sirve para el acrisolamiento de principios moralmente estimables que resistirán luego las tempestades de la vida, pero en los

Capítulo II: Marco teórico referencial

desfavorables hace arraigar prejuicios que más tarde serán casi imposibles de extirpar (p. 58).

En atención al planteamiento anterior, el protagonismo de la familia en la socialización primaria, se encuentra en franco eclipse, lo que constituye un serio problema del cual cada día, se evidencian con mayor intensidad sus efectos. En este sentido, explica el autor, que resulta preocupante constatar cómo los padres y otros familiares responsables de los niños sienten desánimo o desconcierto ante la tarea de formar las pautas mínimas que conforman su conciencia social.

La socialización secundaria es la internalización por parte del sujeto de submundos institucionales, gracias a un proceso de aculturización. En ella se continúa profundizando, ampliando o corrigiendo la tarea iniciada en el seno familiar. Ocurre en los grupos secundarios con los cuales el sujeto entra en contacto, los mismos son más amplios y menos afectivos. Sus alcances y características dependen de la complejidad de la división del trabajo y de la distribución del conocimiento especializado, tal como se expresan en la cita que sigue a continuación:

Podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de roles, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo... La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de roles, lo que significa por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren comprensiones tácitas, evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos. Los submundos internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria. Sin embargo, también ellos constituyen realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos (Berger y Luckmann, 1972, p.175).

En el proceso de socialización secundaria, a diferencia de la socialización primaria, disminuye la carga emocional; pierde importancia la figura del otro significante; el mundo que se internaliza aparece con una inevitabilidad subjetiva menor y las secuencias de aprendizajes

no están condicionadas biológicamente, sino que se establecen según las propiedades del conocimiento que ha de aprenderse o en función de intereses creados de quienes toman las decisiones en cuanto a su enseñanza.

Además de las características antes mencionadas, en la socialización secundaria, las realidades que se internalizan no son experimentadas por el sujeto como familiares, de allí, la necesidad de recurrir a técnicas pedagógicas que faciliten su familiarización. Cuanto más logren estas técnicas volver subjetivamente aceptable la continuidad entre los elementos originarios del conocimiento, incorporados en la socialización primaria y los nuevos elementos, más rápidamente adquirirán estos últimos el carácter de realidad de los primeros.

II.2.3.4 El proceso de socialización

Una vez presentada la aproximación anterior sobre el proceso de socialización, conviene revisar las consecuencias sociales generadas a partir del éxito o del fracaso con el que se produce este proceso, es decir, la coherencia entre la realidad objetiva y subjetiva que construye el sujeto. Para Berger y Luckmann (1972), la socialización es exitosa cuando existe un alto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva y, es deficiente, en razón, de la asimetría existente entre ambas realidades (p.205).

Al respecto, es importante aclarar que para los autores, dada la naturaleza del ser humano, resulta imposible una socialización totalmente exitosa como una totalmente deficiente. Para ellos, el análisis debe centrarse en las gradaciones de un *continuum* cuyos polos extremos son empíricamente inaccesibles.

En este sentido, el éxito máximo en la socialización probablemente se encuentre en las sociedades que poseen una división del trabajo sencilla y una mínima distribución del conocimiento, toda vez que la socialización en esas condiciones produce identidades socialmente predefinidas y perfiladas en alto grado, es decir, que todos en gran medida son lo

que se supone que sean. La socialización deficiente, por su parte, puede ocurrir como consecuencia de accidentes biográficos, ya sean biológicos o sociales, tal es el caso de un discapacitado o de un bastardo.

La socialización deficiente también puede ocurrir como resultado de existir una heterogeneidad en los agentes socializadores. Un caso puede ser cuando los otros significantes mediatizan una misma realidad desde perspectivas bien distintas; por ejemplo: las versiones masculinas y femeninas. Otro caso ocurre cuando los otros significantes mediatizan mundos totalmente discrepantes, en esta circunstancia, el individuo se encuentra en el dilema de elegir entre uno u otro mundo. De no saber qué elegir, se da una asimetría socialmente disimulada entre el mundo público y el privado (p.213).

II.2.3 Familia y escuela como agentes de socialización

Una vez revisado el proceso de socialización, conviene ahora examinar la forma como se está produciendo este proceso en el seno de la familia y la escuela a propósito de los cambios experimentados con el advenimiento de la postmodernidad.

II.2.3.1 La familia

En correspondencia con los objetivos de la presente investigación, las aproximaciones conceptuales que se exponen a continuación, referentes a la familia, provienen fundamentalmente de la sociología y la psicología.

Desde una perspectiva sociológica se afirma que, el modelo estereotipado de la familia tradicional ha cambiado ostensiblemente con el devenir histórico. Lejos queda ya aquel agrupamiento nuclear compuesto por un hombre y una mujer, unidos en matrimonio, conviviendo bajo el mismo techo junto a los hijos tenidos en común y con responsabilidades

Capítulo II: Marco teórico referencial

específicas. El hombre trabaja fuera para proveer la subsistencia, mientras que la mujer se ocupa de las labores domésticas y la crianza de los hijos.

A pesar de los cambios ocurridos en los últimos tiempos en la estructura familiar; disminución del número de miembros, familias uni-parentales, debilitamiento o abandono de algunas funciones, entre otros, la familia sigue siendo una de las agencias de socialización más importantes, si no la fundamental, con que cuenta la sociedad. Lo cual se explica, en virtud de ser la primera estructura social en la que participa el niño y en donde las relaciones entre sus miembros se despliegan en un clima de fuertes lazos afectivos. Por un tiempo prolongado, la familia constituye el *único mundo* que existe para el niño. En ese mundo, la continuidad y durabilidad con la que se producen los contactos generan las condiciones para la habituación de los comportamientos, resultado normal que los hijos sean una prolongación biológica y psicológica de sus padres.

De acuerdo con Brigido (2006), otra razón por la cual la familia sigue siendo la principal agencia de socialización, está asociada con la importancia que tienen los aprendizajes que en ella se producen: el autocontrol, la orientación valorativa y las conductas de rol.

- a) El control de sí mismo. Este aprendizaje es imprescindible para vivir en sociedad, toda vez que la convivencia humana exige comportamientos acordes con la situación de que se trate. En este sentido, se puede hablar de tres tipos de autocontrol: físico, emocional y el que implica el diferimiento de las gratificaciones. En todos los casos, la familia juega un rol importante, pues constituye el ámbito más idóneo en el que estos aprendizajes pueden darse de manera “natural” y en el momento propicio.
- b) Las orientaciones de valor. Buena parte de esta adquisición se lleva a cabo a través de las conductas de los miembros de la familia, en especial, de los padres. Razón por la cual, importa más lo que ellos hacen que lo que dicen. La falta de coherencia entre acción y discurso, ocasiona la pérdida de legitimidad de los valores que se pretenden inculcar y, por ende, la no incorporación de ellos. Al respecto, es necesario acotar, que en la actualidad, la familia comporta serias dificultades en la transmisión de los

Capítulo II: Marco teórico referencial

valores, ello debido a la coexistencia de una multiplicidad de sistemas de valor, algunos de los cuales resultan contradictorios con los que la familia procura infundir.

- c) Las conductas de rol. Las más elementales se adquieren en el seno familiar. Allí, poco a poco, de modo espontáneo el niño aprende cuál es el comportamiento que debe asumir como hijo, hermano (mayor, menor, intermedio), primo, etc., y a esperar la conducta recíproca de aquellos con quienes interactúa. En este proceso, los padres constituyen auténticos modelos de conducta que transmiten a los niños sin proponérselo y que éstos incorporan sin darse cuenta. Otro aprendizaje relacionado con las conductas de rol tiene que ver con el género. Desde temprana edad, niños y niñas reciben de su familia un trato diferencial manifiesto hasta en las cosas, aparentemente, menos importantes como el color de los objetos de uso personal.

Otro aspecto insoslayable en el análisis de la familia como agencia de socialización, tiene que ver con la posición en el sistema de estratificación social. Al respecto, vale aclarar que, si bien el estatus social de una persona puede variar en el transcurso de su vida, la referencia sobre el estrato inicial viene dado por la familia. En este sentido, el origen social no sólo condiciona la forma en que se es socializado, sino que, además, prolonga su influencia durante toda la vida, constituyéndose en uno de los determinantes esenciales de oportunidades ulteriores. Al respecto, Brigido (2006), expresa lo siguiente:

Todos somos socializados en las pautas propias del estrato social de nuestras respectivas familias. Las conductas, actitudes, valoraciones, etc., incluso en lenguaje, de un niño de clase alta son muy diferentes a los del niño de clase obrera. Además, cada uno de nosotros se identifica así mismo como miembro de un estrato social determinado (p. 109).

Además del estrato social, existen otros aspectos que condicionan el proceso de socialización familiar, a saber:

Capítulo II: Marco teórico referencial

- 1) Número de miembros que integran la familia condiciona la complejidad del sistema de interacción. De este modo, si una familia tiene sólo tres miembros, el niño no aprenderá a comportarse como hermano.
- 2) La zona rural o urbana en que se resida. Es innegable que el comportamiento de un niño del campo difiere totalmente del de un niño ciudadano.
- 3) La religión (o la ausencia de religión) que se profese el grupo familiar incide directamente en el tipo de valores que se privilegian y que se pretende transmitir a los niños.
- 4) Uso de sanciones. Los padres utilizan una amplia gama sanciones (premios y castigo) dirigidas a reforzar los comportamientos apropiados y desalentar los inapropiados. La elección del tipo de sanciones está determinada por el estrato social al cual pertenece la familia. En algunos, utilizan los castigos corporales y en otros los de orden afectivo.

Estos planteamientos permiten concluir que la familia representa el espacio donde se construyen las dimensiones más significativas de la interacción social. Esta interacción aparece regulada por los valores y las normas que constituyen una especie de pauta orientadora del comportamiento de los miembros del grupo familiar y del funcionamiento relativamente estable del mismo.

En este sentido, según Dallera (2006), la familia puede ser vista como un modelo cultural, por cuanto, cada cultura y dentro de ella, cada familia en su dinámica interna, construye, de cierto modo, un modelo de familia. Este modelo se trasluce en los roles que llevan a cabo los distintos miembros que la conforman, las funciones que cumplen y en el tipo de relaciones que se producen entre ellos. De este modo, las relaciones que se suscitan entre los miembros pueden ser cálidas y satisfactorias, pero también, pueden ser fragmentadas, indiferentes y

Capítulo II: Marco teórico referencial

traumáticas. En virtud advierte que: “La cara oculta de la familia es tan importante como su cara visible, y mirar debajo de la alfombra permite, comprender la composición de la estructura e interpretar el tipo de modelo construido” (p.27).

En consecuencia, puede concluirse que cada familia, a partir del modelo cultural establecido, construye su propia versión. Razón tiene, entonces, el refrán popular al decir que cada familia es un mundo. Esto puede explicar porqué cada familia concibe e instrumenta unas formas particulares de orientar la educación de sus hijos. Reafirma, además, la importancia que tienen las interrogantes que orientan la presente investigación.

Ahora bien, desde el campo de la psicología, una breve mirada por su trayectoria histórica, muestra que la familia ha sido estudiada desde diversas perspectivas teóricas. Al respecto, Rodrigo y Palacios (1998) plantean que dentro de los primeros en ocuparse de ella destacan los psicólogos seguidores del psicoanálisis y los del aprendizaje social, orientados fundamentalmente en el estudio de la influencia de la familia en el desarrollo psicosocial de los hijos; no obstante, pronto éstos pierden protagonismo debido a sus análisis de corte individualista.

Después de los años cincuenta, cobran gran fuerza los estudios basados en el interaccionismo simbólico, las teorías del intercambio social y las teorías del conflicto; los cuales, valiéndose de la analogía entre la familia y el grupo social, encuentran importantes explicaciones en torno a la dinámica relacional entre sus miembros, procesos de percepción mutua, atribución de significados y resolución de conflictos, entre otros.

Posteriormente, en la década de los setenta, a partir de las aportaciones de la *teoría general de sistemas* y la *teoría de campo*, se consolida el enfoque sobre *la ecología del desarrollo humano o ecológico-sistémico*, promulgado por Bronfenbrenner (1987), quien, además de sus inestimables

aportaciones en la comprensión de los fenómenos del entorno familiar, constituye punto de referencia para los interesados en el estudio del desarrollo humano.

El enfoque sobre la ecología del desarrollo humano, irrumpe alternativo a los trabajos en psicología del desarrollo humano que estudian al sujeto fuera de sus contextos. De acuerdo con este enfoque, la conducta del sujeto tiene características diferenciales dependiendo de influencias ambientales. Al respecto, el autor expone:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en la medida en que este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen en estos entornos y por los contextos más amplios en que están incluidos los entornos (pp. 40-41).

En atención a lo anterior, el desarrollo se define como un cambio perdurable en el modo en que una persona experimenta el ambiente y se relaciona con él. Mientras que, el *ambiente ecológico*, es concebido como un conjunto de estructuras concéntricas (cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente) que afectan el desarrollo del sujeto de forma diferente. Ellas son:

- 1) Microsistemas: entornos en los que el niño está inmerso que conforman un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales. En la mayor parte de la vida de una persona, la familia constituye el microsistema más importante. Se compone de tres subsistemas: el de la pareja, el de los padres e hijos y el de los hermanos. Otros microsistemas en los que participan los niños, son la escuela y los grupos de juegos.
- 2) Meso-sistemas: entornos que afectan al niño en la medida que afectan al microsistema. De este modo, lo que ocurre en el familia (el lenguaje que se hable, los valores y las actitudes que se cultivan, las habilidades que se enseñan, etc.), guarda estrecha relación con lo que niño va a ocurrir en la escuela. En este sentido, por tanto, el meso-sistema

hace referencia a las interconexiones, solapamientos e influencias recíprocas entre los microsistemas.

- 3) Exo-sistemas corresponden a los entornos en los que el niño no participa directamente, pero que afectan al microsistema, como por ejemplo, lugar del trabajo de los padres, las amistades de los padres.
- 4) Macro-sistema: se define como la correspondencia entre las subculturas (o la cultura en general) en la que se sitúan estas estructuras. Es decir, que comprende los valores culturales, las creencias, las circunstancias sociales y los sucesos históricos ocurridos en una comunidad que pueden afectar a los otros sistemas.

En concordancia con esta perspectiva, Rodrigo y Palacios (1998) emprenden un estudio de la familia guiados por las siguientes premisas:

- 1) La persona está en estrecha unión con el contexto en el que se desarrolla.
- 2) Las relaciones interpersonales son recíprocas y cambiantes en el tiempo.
- 3) Las relaciones interpersonales forman parte de sistemas más complejos sometidos a influencias sociales, culturales e históricas.

Al respecto, los autores conciben a la familia como el primordial contexto de desarrollo, tanto de los niños como de los adultos que la conforman y en el que las relaciones establecidas entre sus miembros están mediatizadas por la misión educativa que tienen padres y madres de proveer a los niños de los instrumentos y las habilidades necesarios para que alcancen su plena madurez como personas, todo ello dentro de un clima de cariño, apoyo, implicación emocional y compromiso duradero. En virtud, plantean:

... la familia es un grupo humano muy singular, en su seno existen adultos que están en proceso de alcanzar determinadas cotas de identidad y madurez personal y que, a su vez, tienen que implicarse en la tarea de reducir las naturales diferencias de capacidad con los miembros más jóvenes de la familia... Es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes

Capítulo II: Marco teórico referencial

sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.(pp.19-33).

Esta definición permite, en primer lugar, constatar que los criterios más determinantes del concepto son todos intangibles y están relacionados con intenciones, motivaciones y sentimientos. Rasgos que, para efectos de la calidad de la vida familiar y el establecimiento de las relaciones entre sus miembros, poseen mayor importancia que el vínculo legal, las relaciones de consanguinidad o el número de sus miembros. En segundo lugar, evidenciar la complejidad que comporta la vida familiar, toda vez que en ella interactúa un entramado de variables, las cuales, pueden organizarse en las siguientes dimensiones: a) la interdependencia, la comunicación y la intimidad entre los adultos comprometidos, b) la relación de dependencia entre quien cuida y educa y quien es cuidado y educado y c) el compromiso de largo alcance entre los adultos entre sí y entre éstos con los hijos.

A partir de este planteamiento se puede inferir que las funciones de la familia pueden analizarse, tanto desde la perspectiva de los hijos como la de los padres. En razón de ello, para los primeros, la familia es un contexto de desarrollo y socialización, pero para los segundos, constituye un contexto de desarrollo y de realización personal ligado a la adultez, toda vez que hacerse adulto en su seno comporta el establecimiento de un compromiso duradero, signado por relaciones esenciales y privilegiadas con la pareja. Cuánto más ricas y placenteras sean esas relaciones, más numerosos y profundos serán los elementos subjetivos puestos en escena. En este sentido, es importante resaltar, que no se está haciendo alusión a la familia como unidad de subsistencia y reproducción, sino a la de núcleo de desarrollo humano.

En este sentido, resulta importante distinguir con mayor claridad las funciones que cumple la familia en la sociedad actual, es necesario, en primera instancia, realizar algunas

precisiones en torno a lo que socialmente significa ser padre o madre, a juicio de Rodrigo y Palacios (1998) comporta, esencialmente, lo siguiente:

- a) Puesta en marcha de un proyecto vital educativo que supone un largo proceso. Este proceso se inicia con las actividades de crianza y socialización de los hijos pequeños. Continúa en la adolescencia y prosigue con la salida de los hijos de hogar y, posteriormente, en un nuevo ciclo continúa a través de los nietos.
- b) Despliegue de una intensa implicación personal y emocional. Las interacciones en el seno familiar, se producen dentro de un clima de una intensa implicación personal y emocional, lo cual comporta el despliegue de una gran cantidad de ternura y paciencia, dada la profunda asimetría existente entre las capacidades adultas y las infantiles. También comporta la inversión de ilusión y esfuerzo para poder impulsar el proyecto educativo de la familia.
- c) Impregnación de contenidos del proyecto educativo que conciben para sus hijos. De manera deliberada o latente, los padres y las madres transfieren a los hijos creencias, valores, ideales, sentimientos, actitudes, explicaciones, modos de proceder, todos en función del proyecto que perfilan para éstos.

Este modelo general de funciones es válido para todas las familias, aunque históricamente la manera o estilo que han desplegado las familias varía con los grandes cambios de la sociedad. Al respecto, Dallera (2006) plantea que en la función formativa de la institución familiar, a partir del siglo XX, pueden identificarse claramente tres modelos de familia: educadora, comprensiva y permisiva.

Para el autor, la familia educadora puede ser identificada con lo que los sociólogos denominan familia conyugal o nuclear. Predomina hasta la primera mitad del siglo XX; tiempo en el cual, se tiene el convencimiento de que los niños ingresaban a la escuela ya educados por sus padres en aquellos valores y conductas que la sociedad esperaba de ellos.

Capítulo II: Marco teórico referencial

En este modelo, el padre se ocupa del sostenimiento económico y la madre, en su condición de ama de casa, de la atención y cuidado de los hijos. Los padres demuestran especial preocupación por la educación y la orientación profesional de los hijos.

En torno a la socialización, en la familia educadora se establece una relación entre la autoridad paterna y las reacciones de los hijos, las cuales podían ser de identificación interior, sumisión externa o rebeldía. Los padres privilegiaban lo que consideraban correcto, aunque esto significara hostilidad, resentimiento o desaprobación por parte de sus hijos.

Dado que la familia se ocupa en buena parte del trabajo educativo que les corresponde con los hijos, a la escuela le queda todo el tiempo para cumplir con el suyo. De este modo, familia y escuela establecen una relación complementaria y tienen su lugar y sus roles diferenciados. En este sentido, Dallera (2006) plantea que hasta ese momento:

...la sociedad creyó tener una clara conciencia de lo que estaba bien y de lo estaba mal, de lo que era agradable o desagradable, de lo que era bueno o malo. La familia era la encargada de transmitir esos valores y se preocupaba porque en el colegio los hijos fueran buenos representantes de la educación que recibían en la casa. Esto sucedía con independencia de la clase social a la que uno pertenecía. No importaba, por ejemplo, si se era rico o pobre para ir limpio y presentable a la escuela. Y, muchas veces, eran los padres, y no los hijos, los que se sentían evaluados en ese conjunto de aspectos que, se suponía, los chicos debían haber adquirido en su vida familiar. Muchos recordarán que el aseo y la presentación del niño...en la escuela eran motivo de preocupación de los padres (p.30).

Durante este periodo, es importante destacar que la escuela pública vive sus años dorados, es motivo de ejemplo y orgullo. La escuela constituye el lugar de convergencia de todos los que pensaban que la educación era la base del progreso y la herramienta fundamental para disminuir la brecha entre las desigualdades sociales. La autoridad de los maestros era bien reconocida, se les consideraba como instituciones sociales imprescindibles, tanto así, que los padres delegaban su autoridad en ellos.

Capítulo II: Marco teórico referencial

A partir de los años sesenta, como consecuencia de los múltiples cambios experimentados por la sociedad y, de modo particular, en la dinámica interna de la institución familiar, en la que resulta altamente notorio, el ingreso de la madre al campo laboral y el aumento en la tasa de separaciones matrimoniales, comienza a configurarse un nuevo tipo de familia, a la que denomina: familia comprensiva.

La población, frente al incremento de los divorcios, comienza a aceptar que cuando un matrimonio no anda bien, es preferible una separación a tiempo y no una unión forzada en un clima de falsedad e hipocresía. Se comprende, entonces, que la socialización puede realizarse en el contexto de estructuras familiares alternativas. No obstante, dado que las relaciones en el seno familiar se producen dentro de una fuerte carga afectiva, en la que aflora un entramado de sentimientos, emociones y actitudes; inevitablemente, la familia como institución social, comporta una de las crisis más complicadas en su historia.

Una consecuencia que trae consigo esta crisis, es que los padres cada vez se tornan con sus hijos más flexibles en el manejo de normas y responsabilidades. Esto produce un mayor acercamiento entre padres e hijos, lo cual les permite escucharse y comprenderse mutuamente. Algunos padres por inseguridad o por no parecer autoritarios consultan y razonan con los hijos las decisiones, generándose con ello, lo que Giddens (1999) denomina: “una democracia de emociones en la vida diaria” (p.76).

No obstante, en medio de la confusión propia del momento, el acercamiento suscitado entre padres e hijos es malinterpretado. De este modo, el sano ejercicio de explicar y dar razones se confunde con el aflojamiento de las imposiciones y el debilitamiento en el reparto de las responsabilidades. Los esfuerzos se orientan fundamentalmente hacia la búsqueda del entendimiento con los hijos, privilegiándose así, dentro de las relaciones familiares los momentos de recreación y de consumo.

Capítulo II: Marco teórico referencial

En virtud de que todos estos cambios se producen en el seno de familias nucleares, empieza a incrementarse las estructuras mono-parentales o las parejas ensambladas, situación que agrava la problemática familiar. Es de advertir que en el caso de las nuevas parejas, los vínculos de autoridad entre los hijos y el cónyuge no consanguíneo con ellos resultan ser más débiles o fuente de conflictos.

Ante la progresiva ausencia de los padres, se produce la búsqueda de sustitutos o lo que se conoce en psicología como el carácter de dirección por otros. Lo cual demuestra, una vez más, cómo la familia poco a poco deja en manos de otros agentes sus funciones socializadoras.

En atención a este planteamiento, Dallera (2006) aclara:

... los padres ya habían adquirido ellos mismos el carácter de dirección por otros y manifestaban esta actitud al presionar a sus hijos para que se adapten bien a la escuela y se integren bien los hijos de gente conocida o de su ambiente, dejando de importarles la firmeza de caracterológica o moral (p. 32).

La autoridad paterna de la familia directiva, cede el paso a los procedimientos blandos ante los cuales los hijos aprendieron poco a poco a negociar y obtener ventajas en la adopción de decisiones o mayor autorización ante conductas, lo cual facilita el acercamiento entre padres e hijos, creando condiciones para una mayor comprensión y un incremento sustancial del ejercicio de la autodeterminación y la independencia, pero a la vez, conduce a los padres a delegar su función en terceros. El principal tercero a quien se delegó la autoridad paterna y la función reguladora de la familia fue la escuela.

Muchas familias dejan, entonces, de inculcar los valores y normas esenciales para una sana convivencia lo cual diluye las nociones de lo que está bien o está mal. Se llega hasta el punto en que todo es cuestionable, pues cada quien tiene su verdad, respetable por demás. La autonomía se transforma así, en individualismo y el proceso de socialización pasa a ser, en gran medida responsabilidad de la escuela.

Capítulo II: Marco teórico referencial

Con el tiempo el modelo de familia comprensiva lentamente da paso a un tercer modelo, el de la familia permisiva. El diálogo malinterpretado se convierte en pérdida del rol socializador de la familia y la vuelve subsidiaria de la escuela. En este sentido, Dallera (2006) afirma que “el control del comportamiento de los hijos pasó a ser algo autoritario y pasado de moda”. La percepción entonces, es la de una familia que de “segura”, pasó a ser “incierto” (p. 35).

El modelo de familia permisiva tiene dos rasgos que tienen gran peso sobre la dispersión o baja cohesión de la sociedad y el individualismo. El primer comportamiento destacable es el de muchos padres que pretenden mantenerse como adolescentes, asumiendo conductas de éstos y queriendo parecerseles, porque es la forma de estar a la moda. El otro, es el excesivo valor dado a las expectativas y deseos individuales, cuya consecuencia es poner a los padres al servicio de los hijos y darle al confort; al deseo de bienestar, un papel muy por encima de los compromisos de largo plazo, que implican sacrificio y postergación de la satisfacción personal. Se rechazan, entonces, los comportamientos sociales propios de las pautas cooperativas o de las exigencias colectivas. De esta forma, las prácticas individualistas se ponen por encima de las comunitarias.

Dentro de este contexto, los vínculos de las parejas se hicieron más frágiles y, por tanto, se incrementan las separaciones en aras de una mayor independencia de los cónyuges. En estas circunstancias, los padres tienden a competir por los hijos tratando de demostrar quién es mejor padre, y los hijos toman el control, manipulando los sentimientos de culpa paternos. Al respecto, concluye Dallera (2006) que:

La disolución de la frontera entre los roles y el desdibujamiento de los criterios que sirven para definir valores sociales públicamente necesarios dejaron a las escuelas con las defensas bajas y expuesta a los embates de todos los sectores que le reclaman que haga algo en este sentido, sin saber muy bien qué... (p.37).

Una reflexión final sobre estos tres modelos o estilos, es el necesario reconocimiento de la presencia de todos ellos en cada momento histórico, aunque con preponderancia de alguno, según lo determine el contexto social. En cada uno de ellos, pueden evidenciarse aspectos positivos y negativos o limitantes, de los cuales las familias pueden aprender lo más sano para la vida del niño y de la sociedad misma. Sin embargo, lo que sí es insoslayable, es la necesidad de que las familias asuman su rol socializador y replanteen su relación con la escuela, para que ésta, a su vez, cumpla mejor su rol y contribuya a fortalecer el de la familia.

II.2.3.2 La escuela

El siglo XIX contempló el posicionamiento de la escuela como institución encargada de la educación de los niños y jóvenes. En su devenir, una vez adoptada como tal por la mayoría de las naciones, se produjo una gran explosión matricular, al menos, en lo referente a la educación elemental que se estableció de forma obligatoria y gratuita. La escuela alcanzó un florecimiento extraordinario, a tal punto de convertirse en uno de los símbolos de progreso y en uno de los grandes logros de la modernidad. A partir de entonces, los hechos sociales se comenzaron a explicar, bien como triunfos o fracasos de ella.

La escuela nace impregnada del discurso y, por tanto, del proyecto de la modernidad. En él convergen, entre otras, tres corrientes principales en favor de la escolarización: humanismo, liberalismo y positivismo. Estas corrientes se desarrollaron en el contexto de la revolución industrial, la revolución científica, la expansión de la reforma protestante en Europa, las revoluciones políticas en Francia, Inglaterra, Norte América y Latinoamérica. Para ese entonces, ha sido derrotada en Europa la monarquía, la nobleza, el poder omnímodo de la iglesia católica, el modo feudal de producción; en fin, ha muerto el oscurantismo medieval, dando paso al renacimiento, la ilustración, el romanticismo, el humanismo y demás

Capítulo II: Marco teórico referencial

movimientos económicos, políticos, culturales, científicos y religiosos que impulsaron la llamada Edad Moderna.

Previamente, el siglo XVIII había sentado las bases de la escuela como forma educativa moderna por excelencia. Al respecto, Pineau, Dussel y Caruso (2001) destacan una idea central del pensamiento de Kant, en la cual se postula a la escuela como el instrumento idóneo para la humanización:

...el hombre es la única criatura que debe ser educada. Entendiendo por educación, los cuidados, la disciplina y la instrucción... esto equivale a ser niño, educando y estudiante... educar es desarrollar la perfección inherente a la naturaleza humana... Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Descúbrese aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana... Un principio del arte de la educación... no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino (p.40).

Como puede observarse en la cita anterior, la escuela desde sus orígenes, estuvo impregnada de un proyecto de humanidad, que confiaba en las potencialidades del humano para llegar a ser pleno, íntegro y libre.

En este contexto, resulta también relevante el papel del discurso liberal, toda vez que el mismo se orienta hacia la formación de sujetos libres por medio de las prácticas educativas, planteando como fin de la educación la formación de un ciudadano visto como sujeto portador de derechos y obligaciones, a partir de la delegación de su soberanía en los órganos electivos. Aquí se ve cómo la democracia está ya presente en el discurso liberal al establecer que el ciudadano delega su poder soberano en órganos electos, que finalmente configuran el estado.

De esta forma, el liberalismo contribuyó con dos grandes aportes a la educación escolarizada: el estado docente y la obligatoriedad escolar. Al verse como asunto de estado, la educación pasó a ser legible y administrable, lo cual fue transformando progresivamente a la escuela en un sistema educativo institucionalizado.

Capítulo II: Marco teórico referencial

El planteamiento liberal implicó, por otro lado, la libre competencia y la carrera abierta al talento, donde los méritos particulares obtenidos al adquirir el capital cultural monopolizado por la escuela, convirtieron a la educación en una vía inestimable de ascenso social, que a su vez, legitimó las desigualdades, justificándolas mediante el Darwinismo Social (teoría de la selección natural según la cual el más fuerte sobrevive y el más débil desaparece o se somete al fuerte). Esta situación plantea una contradicción permanente entre igualdad de oportunidades, abierta para todos, y meritocracia en la que unos pocos obtienen la meta y escalan socialmente por tener los méritos para ello.

El liberalismo marcó también el camino de construcción de las nacionalidades y el sentimiento de los ciudadanos de adscripción a ellas. Así, cada nación imprimiría su sello particular en la ordenación de las prácticas escolares. De esta forma, la escuela se convirtió en una poderosa institución coincidiendo con el desarrollo del estado nacional industrializado.

Por su lado, el positivismo planteaba que la cultura válida y superior; era la científica. En virtud de lo cual, descartaba la validez del conocimiento proveniente de la experiencia de los pueblos, la intuición o los dogmas religiosos.

El positivismo también estableció la científicidad como criterio de validación pedagógica. Desde esta perspectiva, la pedagogía fue reducida a la psicología y ésta, a su vez, a la biología. Los problemas educativos fueron vistos como problemas del sujeto que aprende, quien dependía para aprender de rasgos como su raza, su anatomía, su herencia, el color de la piel, entre otros. Interpretaba el fracaso escolar y a los sujetos sociales excluidos como producto de enfermedades sociales provenientes de la raza de origen. Como consecuencia, segmentó en dos grupos a los estudiantes: los inadaptados al medio (la escuela), percibidos como organismos enfermos y de evolución inferior y los adaptados a ella, los organismos sanos y superiores.

Capítulo II: Marco teórico referencial

Como consecuencia de lo anterior, hasta hace poco, tanto en las familias como en las escuelas, se creía que había unos hijos y/o estudiantes que servían para estudiar y otros que no. Esto marcaba la percepción de futuro, limitando las oportunidades reales a quienes terminaban excluidos de la escuela. A la postre, la historia demostró que éstos últimos terminaron siendo las grandes mayorías.

El auge del positivismo y su impacto en la educación, presupuso la existencia de un método pedagógico científico, eficaz y universalmente aplicable. Se suponía que, aplicado el método correcto a los sujetos biológicamente aptos, el aprendizaje debía ocurrir de manera eficaz. Sin embargo, las actitudes científicas, tales como el espíritu investigativo, la experimentación, el cuestionamiento reflexivo, la creatividad, entre otras, no fueron asumidas como prácticas escolares predominantes. Lo que finalmente logró instalarse de la cultura científica en la escuela, fue un currículo disciplinar, cuyos contenidos se considerados acabados y absolutos.

Dentro de este contexto, para el liberalismo, la escuela se concibe como un espacio abierto a todos. Es el lugar por excelencia, donde el individuo puede acceder a la condición de ciudadano; es decir, transformarse en un sujeto capaz de pensar racionalmente, superando los dogmas y los ídolos.

En virtud de lo anterior, la decisión razonada constituye el triunfo de la razón sobre la ignorancia y la barbarie. Es la utopía racionalista del libre pensador, típica del optimismo científicista del siglo XIX, cuya convicción era que el saber científico todo lo lograría. Gracias a él, se superaría la pobreza, las enfermedades, las guerras. “En el conocimiento se basaría una humanidad plenamente realizada y ese conocimiento se transmitiría a toda la humanidad por vía de la escuela universal y obligatoria” (Follari, 2007, p.20).

Capítulo II: Marco teórico referencial

Desde esta perspectiva, se puede inferir que el proyecto del progreso y la razón, consistía en superar la barbarie y todos los males mediante el conocimiento. En virtud de lo cual, la dicotomía civilización/barbarie se impone y surge la escuela como el medio para lograr un estado superior de civilización.

No obstante, la noble utopía del proyecto de la Ilustración, con todas sus corrientes renovadoras, negaba a las culturas no europeas y, a la cultura popular, en general. Lo diferente era tildado como irracional, salvaje y bárbaro (esto incluía lo indígena, lo africano, lo asiático y sus mestizajes).

En América Latina, comenta Follari (2007): "...la escuela universal fue más un anhelo de los sectores ilustrados que una posibilidad real de masificación democrática del acceso a la cultura" (p. 24). La causa fundamental fue el desfase ocurrido entre unas formas políticas traídas de la Europa revolucionaria ilustrada, que no se correspondían con la escasa urbanización de la población y los niveles de desarrollo económico y cultural propios del capitalismo industrial que permitieran a la sociedad civil dar trabajo a la mayoría de la población, como sí estaba ocurriendo en ese continente.

Así mismo, la diversidad cultural existente por la presencia de la negritud, lo indígena y el mestizaje entraban en choque con la homogenización propia del sistema escolar moderno. De esta forma, las condiciones que presionaron en Europa el surgimiento de la escuela moderna, no eran las mismas existentes en las sociedades latinoamericanas. Al respecto, el gran visionario americano, Simón Rodríguez alertaba sobre la implantación mecánica y repetitiva de ese modelo de escuela y, además daba luces sobre el camino a seguir (en Biblioteca de utopías, 1980).

Ahora bien, en la adopción de las prácticas escolares, parece ser que pesó fuertemente la matriz eclesiástica; cuyo discurso basado en verdades absolutas, era dominado sólo por los

Capítulo II: Marco teórico referencial

sacerdotes, y ahora en la escuela, éstos fueron reemplazados por docentes, quienes transmitían de forma dogmática los saberes.

El resultado de esta síntesis liberalismo, cientificismo y transmisionismo fue un modelo escolar caracterizado por:

- a) Un alumno pasivo y vacío, reductible a lo biológico y asocial. Se debe controlar su cuerpo y formar su mente.
- b) Un docente dedicado a transmitir los saberes disciplinarios.
- c) Saberes científicos acabados, transferidos como contenidos, cargados de supuestas soluciones a los problemas de la vida.
- d) Selección de los más aptos por la vía de la aprobación gradual de los niveles escolares y exclusión de los “inadaptados al sistema escolar”. Los primeros serían los beneficiados con las oportunidades de ascenso social.

Cabe destacar que los valores más trascendentales de los discursos que originaron la escuela moderna, terminaron diluidos en las prácticas escolares implantadas como respuesta a necesidades de orden social y económico: cuidado y custodia de los niños, masificación de la matrícula escolar, construcción y equipamiento de los centros escolares, sistema de control y supervisión burocrático, asociadas a los procesos de promoción gradual, entre otras.

La escuela como lugar de resguardo de los niños y jóvenes, el método transmisivo como preservador de los conocimientos y el ascenso social de quienes se graduaban, fueron procesos que se combinaron para conformar y consolidar un modelo de alta eficiencia que progresivamente se volvió hegemónico y ha perdurado hasta el momento actual, a pesar de las múltiples interpelaciones y proyectos escolares alternativos que a lo largo del siglo XX se gestaron.

El sueño de la modernidad, basado en la formación de un ciudadano libre, educado y racional; de una educación masiva y universal con igualdad de oportunidades para todos; de

Capítulo II: Marco teórico referencial

una humanidad ilustrada capaz de apropiarse y transformar la cultura científica en el instrumento ideal para la solución de los problemas, se desvaneció en el siglo XX ante las guerras, el racismo, la pobreza, la corrupción de los gobernantes, la delincuencia... Pudieron más los intereses económicos, tecnológicos y políticos que los valores utópicos de la cultura ilustrada.

Las propias contradicciones inherentes al modelo ilustrado de la modernidad, aunadas a las demandas de las nuevas realidades, fueron mostrando debilidades de esa escuela que muchos pasaron a llamar “tradicional”, e hicieron surgir corrientes educativas alternativas, portadoras algunas de nuevos proyectos de escuela, otras que procuraban mejorar el paradigma dominante sin cambiarlo, e incluso algunas que apostaron a la des-escolarización de la educación. Sin embargo, la escuela tradicional ha logrado mantener su hegemonía incorporando sólo aquellos aspectos que la complementan y fortalecen, sin producir cambios sustanciales en su estructura fundamental.

No obstante, los años finales del siglo XX y los transcurridos en este siglo, con el surgimiento de la llamada postmodernidad, el modelo de escuela moderna, ha entrado en una crisis global definitiva. Algunos de los aspectos fundamentales que se le cuestionan son:

- 1) La fragmentación entre lo intelectual, lo afectivo y lo práctico.
- 2) La exclusión de la mayoría de las poblaciones que no logran acceder o quedan fuera del sistema educativo en alguna de sus etapas intermedias.
- 3) La falta de aplicabilidad y pertinencia de los contenidos académicos.
- 4) Escasos logros en la formación de ciudadanos democráticos con principios y valores éticos acordes con el sueño de una humanidad ilustrada.
- 5) Los métodos clásicos no permiten el aprendizaje de procesos y pistas que orienten para la selección, uso, procesamiento, comprensión y aplicación de la información.
- 6) La deshumanización que produce el anonimato y la homogenización.

Capítulo II: Marco teórico referencial

La crisis educativa de finales del siglo pasado, motivó a la mayoría de los estados a reformular sus proyectos educativos, marcando así una pauta en la búsqueda de plantear cuál puede ser la orientación de un nuevo proyecto escolar, capaz de interpretar los signos de los tiempos postmodernos. También en el ámbito pedagógico mundial se desarrollaron planteamientos de gran valía en la búsqueda de redefinir el proyecto de la escuela.

La pregunta obligada fue entonces ¿cuál podría ser la orientación de un nuevo proyecto escolar? Surgieron así corrientes alternativas, cuyo recuento y análisis resulta apasionante, pero trascienden los límites de este trabajo. Antes que detenerse en el detalle de cada una de ellas, resulta pertinente, la síntesis propuesta por Dallera (2006), quien expresa que desde sus comienzos como institución, la escuela se planteó la tarea de transmitir a las nuevas generaciones tres elementos fundamentales: a) valores socialmente aceptados por las generaciones adultas para preservar la identidad cultural; b) instrumentos necesarios para acceder a los saberes que la sociedad de cada momento considera valiosos; y c) un panorama enciclopédico de esos saberes producidos en el área de las distintas disciplinas científicas, como antesala para el abordaje de estudios superiores (p.52).

Sin embargo, la manera como estas tareas han sido asumidas en los diferentes momentos históricos, ha variado porque la misma sociedad cambiante presiona sobre la estructura escolar para que se adapte a sus demandas. En este sentido, Dallera (2006) identifica tres modelos de escuela concurrentes en el tiempo y en sus rasgos esenciales con los tres modelos de familia.

1. Escuela disciplinaria-cientificista. Modelo procedente de la escuela moderna y predominante hasta mitad del siglo XX. Su rasgo fundamental es ser conservadora y continuadora del marco normativo y valorativo de las familias.
2. Escuela correctiva-crítica. Modelo desarrollado a partir de los años sesenta y según el cual, los conocimientos, los valores y las normas fueron puestos en tela de juicio, la

Capítulo II: Marco teórico referencial

certeza cedió su lugar a la incertidumbre y el espíritu cuestionador enfrentó las resistencias de la autoridad vertical proveniente del saber instituido y las normas establecidas (Dallera, 2006, p. 54).

3. Escuela psicológica-flexible. Modelo surgido a partir de la década de los años ochenta, caracterizado por la atención psicológica a los factores extraescolares, sobre todo, los de tipo familiar y afectivo; la permisividad en las normas y la flexibilidad en la evaluación. Procesos tendientes a individualizar el hecho educativo (Dallera, 2006, p.55).

En el cuadro siguiente se presentan los tres modelos de familia relacionados con los tres modelos de escuela.

Siglo XX	MODELOS DE FAMILIA	MODELOS DE ESCUELA
Antes de los 50	Familia directiva , nuclear, normativa, autoritaria. Sentimiento de certeza sobre sus valores y creencias de lo bueno y lo malo.	Disciplinaria/cientificista. Conservadora y continuadora del marco normativo y valorativo de las familias.
	Estos dos modelos se complementaban porque la escuela confiaba en la formación del niño en la familia y la familia asumía que la escuela daba continuidad a sus patrones culturales.	
Décadas 60-70	Familia comprensiva , comienza la desintegración de la familia nuclear por el ingreso de la mujer al mundo laboral, la socialización primaria comienza a desplazarse a núcleos alternativos. Mayor comunicación y comprensión entre padres e hijos, flexibilización de las normas. Los padres abandonan su rol normativo y su autoridad vertical.	Escuela correctiva/crítica. Impera la duda ante las verdades establecidas, la certeza cede el paso a la incertidumbre, la autoridad vertical es cuestionada y los criterios de lo bueno o lo malo se hacen relativos. La dialéctica sustituye a la evolución. Lo espontáneo sustituye a la informalidad.
	Estos dos modelos comienzan a tener discontinuidad. Ya las familias no resuelven el problema de la socialización y la escuela tiene que comenzar a cubrir este vacío en un marco donde hay muy pocas certezas y mucho por construir o por descubrir	
A partir de los 80	Familia permisiva. El control del comportamiento de los hijos pasó a ser visto autoritario y pasado de moda, muchos padres pretenden mantenerse como adolescentes, excesivo valor dado a las expectativas y deseos individuales. Las prácticas individualistas se ponen por encima de las exigencias colectivas.	Escuela psicológico-flexible. La atención psicológica a los factores extraescolares, sobre todo los de tipo familiar y afectivo, la permisividad en las normas, la flexibilidad en la evaluación, entre otros procesos que tienden a individualizar el hecho educativo
	La relación entre estos dos modelos es cada vez menos complementaria y cooperativa, incrementándose los motivos de conflicto.	

Cuadro 2.3

Tres modelos de familia, tres modelos de escuela

Ahora bien, en el caso de Venezuela, desde la década de los años noventa, se emprende como política de Estado un proceso de transformación de la educación, pretendiéndose con ello, proyectar a la escuela más allá de las cuatro paredes, proveerle mayor grado de descentralización y pertinencia, al orientar sus actividades académicas, culturales y sociales hacia el estudio, comprensión y manejo de las realidades que afectan directamente la vida de los educandos, todo ello, mediante proyectos de diversa índole: de aula, de plantel, comunitarios, sociales, socio-productivos, entre otros.

No obstante, con avances y retrocesos, obstáculos y limitaciones, y con una gran diversidad de versiones; el desarrollo de proyectos en las escuelas, ha logrado instaurar nuevas prácticas que poco a poco logran romper la inercia que dolorosamente se apreciaba en la cultura escolar. Sin embargo, este proceso, aunque surge de políticas nacionales, no ha sido homogéneo como para configurar un nuevo proyecto educativo de la escuela, en realidad ha sido diverso entre regiones, tipos de escuela, entornos comunitarios, incluso, entre las universidades que forman a los educadores.

En virtud de estas nuevas realidades, la presente investigación pretende desentrañar de las voces de los docentes el proyecto educativo que orienta su labor formativa. Esto al considerar que ellos son los portadores del currículo en acción el cual, aunque asume como referencia un currículo nacional, tiene las especificidades del centro y de la comunidad donde se desarrolla el hecho educativo, pero sobre todo, está impregnado de la subjetividad de cada maestro o maestra y solo se refleja en las prácticas pedagógicas cotidianas de cada escuela (Torres, 1998, p. 61). Al respecto, Sacristán (1998) expresa:

El curriculum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida (p.240).

II.2.4 Aproximación al concepto de proyecto

En el Diccionario del Estudiante de la Real Academia Española, dentro de las acepciones atribuidas al verbo proyectarse mencionan las siguientes: pensar en la ejecución (de algo), trazando un plan para ello; lanzar (algo) con fuerza hacia delante o a distancia. . En este sentido, la palabra proyecto es concebida como: el propósito o la intención de hacer algo, el esquema o plan de algo que se piensa hacer, conjunto de planos, cálculos y dibujos previos a la ejecución de una obra de arquitectura o ingeniería y ley sometida a discusión y aprobación.

Capítulo II: Marco teórico referencial

En relación con lo anterior, Ander-Egg y Aguilar (1995) expresan que el vocablo proyecto, de manera general, alude al designio y pensamiento de hacer algo, lo cual supone premeditación, previsión y ordenamiento. No obstante, en sentido técnico, se refiere a la ordenación de un conjunto de actividades que combinando recursos humanos, materiales, financieros y técnicos se realizan con el propósito de conseguir un determinado objetivo o resultado (p.14).

El concepto proyecto ha evolucionado con el devenir histórico. Inicialmente fue utilizado en el campo de la ingeniería. Sin embargo, en las últimas décadas, con el auge de la planificación global, multidisciplinar e interinstitucional ha logrado constituirse y posesionarse como la estrategia, por excelencia, de planificación en el mundo actual. De este modo, el vocablo proyecto abriga un espectro amplio de iniciativas, en el que se pueden apreciar desde ideas relativamente sencillas hasta otras altamente complejas. En el contexto social actual, todas las actividades humanas, implican la realización de proyectos. No cabe pensar una propuesta científica, comercial, industrial, social o educativa sin un proyecto que lo sustente, en especial, cuando las acciones emprendidas se orienten hacia el mejoramiento de las condiciones de vida las comunidades humanas o hacia el desarrollo humano integral.

De acuerdo con Palladino (2005), en la puesta en marcha de cualquier proyecto, existen tres condiciones fundamentales: 1) realización de previsiones en función de metas, propósitos u objetivos; 2) establecimiento de una secuencia de acciones y, 3) uso racional los recursos. Se distinguen, además, tres grandes momentos. El primero, corresponde a la planificación y comprende: determinación de intenciones, diagnóstico situacional, previsión de necesidades y determinación de las acciones, costos, tiempos y responsabilidades. El segundo, a la ejecución o puesta en marcha de lo planificado. En este momento, es preciso acompañar o supervisar el curso de las acciones de manera que puedan realizarse los ajustes necesarios que garanticen el

éxito del proyecto, y el tercero, la evaluación, que permita dar cuenta sobre logros, dificultades, posibilidades y desafíos (pp. 28-29). Este planteamiento, puede verse como se muestra en la figura siguiente:

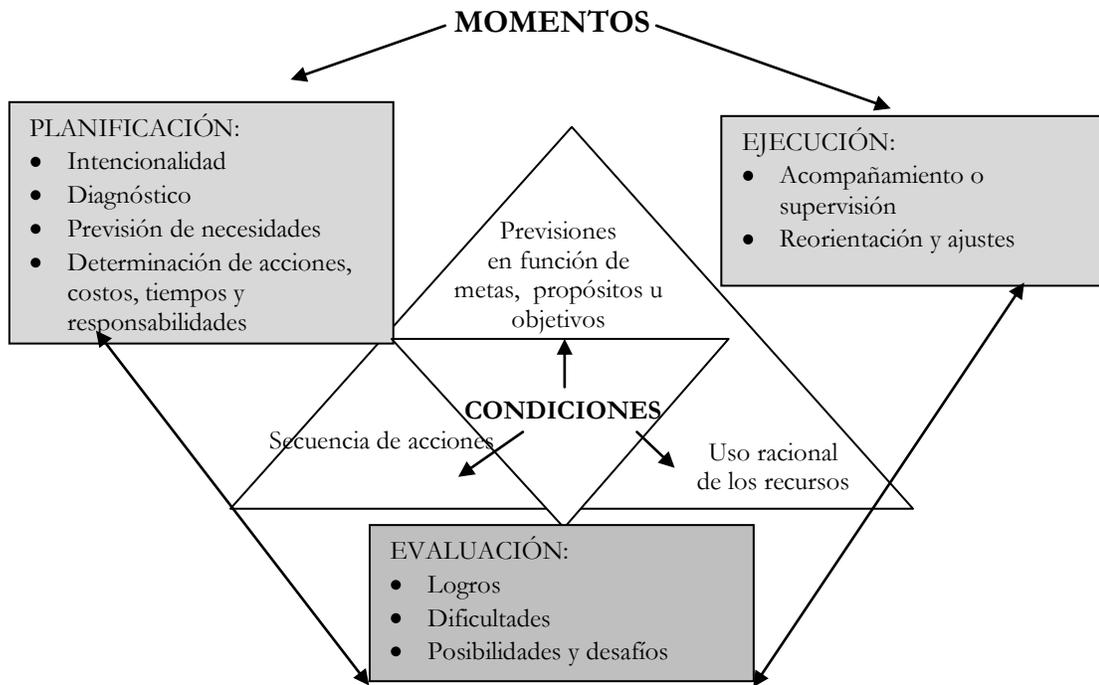


Fig. 2-1
Elementos de un proyecto

Finalmente, para ampliar esta aproximación al concepto de proyecto, se incorpora el planteamiento de De Gregori y Volpato (2002), quienes sostienen que toda realización humana comporta la integración de tres dimensiones: una racional, científica, reflexiva; una intuitiva, sensitiva, espiritual, convivencial; y una práctica, psicomotora, ambiental. Las tres dimensiones activan momentos de un método que comporta diez pasos: los cuatro primeros (problematización, información, procesamiento y diagnóstico) se orientan a la comprensión y explicación de los problemas de la realidad; los tres siguientes (futurización-creatividad,

decisión y previsión de la acción) se dirigen a la búsqueda de soluciones, en el marco de perspectivas de futuro, garantizando unas decisiones factibles, expresadas como objetivos, metas, intenciones y una acción planificada que prevea el adecuado uso de estrategias y recursos. Los tres restantes (gestión del plan, supervisión y evaluación) se encaminan a garantizar que se cumplan las disposiciones del plan, ajustando, corrigiendo o replanteando cualquier paso anterior, a partir de los cambios, logros, dificultades o desviaciones reales del proceso (pp.94-104).

De esta forma, se puede constatar cómo un proyecto implica un método de construcción de un futuro deseado y posible, el cual parte de la comprensión de la realidad y avanza hacia la solución de problemas o materialización de aspiraciones y sueños.

Ahora bien, cuando se trata de la educación del ser humano, es necesario especificar la naturaleza de los proyectos que la experiencia sociocultural ha gestado, ya sea desde el modelo más informal y espontáneo, propio de las comunidades primitivas, hasta las concepciones más científicas, sistemáticas y estructuradas propias de la postmodernidad; pasando por la educación teocrática de la edad media y el proyecto ilustrado de la modernidad con el cual surge la escuela y comienza a diferenciarse la educación familiar de la escolar.

Los proyectos educativos tienen su propia especificidad, puesto que su producto o resultado, sólo se concreta a largo plazo, pero su construcción se hace en la cotidianidad. En este sentido, en el caso de la educación familiar se emplean contenidos culturales asumidos por la tradición, el uso, la costumbre o la moda, mientras que en la educación escolar estos contenidos culturales interactúan con contenidos académicos, científicos y técnicos.

Los padres de familia y los maestros, en cuanto actores educativos, parten de una lectura de la realidad que puede ser espontánea o metódica, la cual termina convirtiéndose en un sistema de creencias, cosmovisión o ideología, condicionados por los modelos de vida

Capítulo II: Marco teórico referencial

socialmente dominantes, desde donde se proyecta el futuro deseado, los sueños, las aspiraciones y las utopías. De esta forma, la edad media escolástica soñó con el hombre santificado, la moderna con el hombre ilustrado, cabe preguntarse ¿cuál es el sueño de la postmodernidad?

Ahora bien, mientras la cultura occidental globalizada, gestó unos valores utópicos, impuestos por la vía del colonialismo a las naciones y los pueblos, actualmente, en cada región, país, comunidad y familia, persisten rasgos de su propia identidad, lo cual configura perfiles que incluyen la globalidad en la diversidad y viceversa. Se refiere esto a la existencia de un sincretismo cultural que ha integrado como en un mosaico las raíces amerindias, lo medioeval-religioso-feudal; la modernidad ilustrada liberal-racionalista; y la postmodernidad pragmática-consumista.

El interés por el proyecto educativo familiar y escolar conduce a buscar los elementos esenciales de cada proyecto, combinando criterios formales sobre lo que implica un proyecto, con los contenidos culturales y académicos propios de estos dos procesos educativos que en mucho resultan complementarios entre sí, aunque también contradictorios. La ilustración que sigue sintetiza esta reflexión.

Visión general de proyecto		Visión de proyecto educativo
Problematización Información Procesamiento Diagnóstico	Función racional, investigativa-reflexiva	Lectura de la realidad, basada en sistema de creencias o instrumentada científicamente
Futurización Decisión-metas Previsión-diseño	Función emocional proyectiva, creativa, Espiritual	Visión de futuro (impregnada de la imaginaria popular) y Perspectiva estratégica
Gestión Supervisión Evaluación Control	Función práctica- operativa- psicomotora	Prácticas y rutinas formadoras basadas en contenidos culturales y/o académicos con uso de métodos informales y/o sistemáticos

Fig.2-2

Semejanzas entre los elementos generales de un proyecto y los particulares de un proyecto educativo

II.2.4.1 El proyecto educativo familiar

Desde el punto de vista técnico-formal, las familias no diseñan proyectos educativos para sus hijos, por lo general, ellas asumen las pautas de la cultura para guiar la vida de éstos, es decir, los usos, las creencias, tradiciones y costumbres del ambiente social al cual pertenecen. Usualmente, la mayor parte de las familias no es consciente de que toda cultura ya contiene un proyecto educativo implícito o difuso y que ella es su vehículo de transmisión de una generación a otra. Dentro de este contexto, el proyecto familiar tiene como elementos nucleares: una visión de futuro o sueño familiar, un proceso de socialización primaria, un currículo para la vida y un modelo de convivencia en la cotidianidad. Desde un punto de vista evolutivo, se puede inferir que la visión de futuro del proyecto educativo familiar nace de la forma como los padres perciben el desarrollo de sus hijos en cada etapa del ciclo vital. En tal sentido, es interesante el modelo propuesto por De Gregori y Volpato (2002), según el cual, en la vida de un ser humano se dan cualitativamente diez ciclos fundamentales, los cuales se pueden ver en el cuadro siguiente:

Capítulo II: Marco teórico referencial

CICLO	EDAD	RASGOS GENERALES
IMAGINARIO ESCATOLÓGICO	Después de la muerte	Sentido de trascendencia, según creencias dominantes, ya sea por ideología religiosa, económica o política:
TRANSFORMACIÓN	73-85	Otro estado de ser, reintegración a la biosfera y al cosmos.
JUBILACIÓN	63-75	Integración espiritual, mística
TERCERA EDAD	53-65	Nueva imagen y reformulación de metas personales
ECONÓMICO	35-55	Independencia económica, integración comunitaria.
CONSOLIDACION FAMILIAR	25-38	Conformación de hogar y crianza de hijos, ampliación de la relación familiar, grupos de pertenencia.
PAREJA/PROFESIÓN	15-28	Nuevas fuentes de satisfactores, auto-sustentación, función social
EMANCIPATORIO	10-18	Luchas por independencia, búsqueda de auto-conducción.
ESCOLAR	05-13	Integración en la escuela, iglesia, vecindario, televisión
FAMILIAR	00-07	Programación (cognitiva, emocional y operativa) inconsciente e ideologización sociocultural. Búsqueda de satisfactores en las fuentes materna y/o paterna
EMBARAZO-PRENATAL		Programación biológica, genética, ambiental. Vida intrauterina, parto, patrones de reacción primaria

Cuadro 2.4

Ciclos de la vida del ser humano (De Gregori y Volpato 2002, p. 173).

A partir del modelo anterior, se puede deducir una serie de aproximaciones sobre las formas cómo las familias perciben la educación de los hijos dependiendo de la idea que tienen de lo que significa ser niño, adolescente, joven, adulto o anciano. La propia sociedad ha construido toda una cultura alrededor de cada ciclo de la vida; cuyos contenidos, las familias han aprendido y transformado en un currículo de la vida. En consecuencia, conviene revisar brevemente lo que ocurre en cada ciclo.

Según De Gregori y Volpato (2002), el primer ciclo de la vida transcurre dentro del vientre materno, el nacimiento y los dos primeros años. Ha adquirido una gran importancia a nivel social y está cada vez más fundamentado científicamente, en virtud se reconocen como procesos fundamentales dentro del rol formativo de las familias: la estimulación temprana dentro del vientre, el período neonatal, la lactancia materna y el reconocimiento de la importancia de la atención materna del bebé.

Capítulo II: Marco teórico referencial

El segundo ciclo coincide con el concepto sociológico de socialización primaria, acerca del cual existe un amplio reconocimiento que debiera constituir uno de los temas esenciales del proyecto educativo familiar. Desde una perspectiva sistémica, estos autores se refieren a este ciclo como la programación básica del ser humano. Al respecto, afirman: “la mente lo antecede todo y lo marca todo, pero la mente es cosa aprendida” (p.174). Lo que se aprende en los primeros cinco o seis años, constituye una especie de guión que contiene, normas, conceptos, creencias, metas, criterios de cierto o errado, prácticas, modelos de comunicación, patrones de relación, hábitos, etc. Este programa de vida funciona de manera inconsciente en los ciclos posteriores, hasta tanto ocurran los procesos que hacen fluir la conciencia propia y la posibilidad de autodirección o auto-conducción.

El proceso del desarrollo humano individual se construye por la confrontación entre el modelo o programa familiar (programación básica), el programa o modelo sociocultural del ambiente y la auto-programación o reconstrucción personal, que cada quien hace de su ser en la medida en que crece, se desarrolla y toma conciencia de sí mismo, no sólo como ser individual sino como ser social.

El programa básico constituye un proyecto de vida instalado por el mundo adulto en la mente del niño y se estructura funcionalmente mediante catorce (14) subsistemas o subsectores, los cuales se clasifican bajo las denominaciones de: parentesco, salud, mantenimiento, lealtad, recreación, comunicación, educación, patrimonio, producción, religión o espiritualidad, seguridad, político-administrativo, jurídico-moral y precedencia, respectivamente (De Gregori y Volpato, 2012, p.22). El postulado fundamental es que la familia constituye un microcosmos que enseña de manera consciente o inconsciente las reglas y aspiraciones humanas en los catorce subsistemas, con mayor énfasis consciente en aquellos que para ella constituyen las prioridades.

Capítulo II: Marco teórico referencial

Desde este punto de vista, las enseñanzas que la familia transfiere a sus hijos, se transmiten por la vía fáctica, es decir, de los hechos, lo cual da una gran significación al lenguaje no-verbal como medio para comunicar, en tanto que, la imitación, el ejemplo y el juego interno de poder dentro de los miembros del grupo familiar, con sus reglas de competición-cooperación y dominación-dependencia, constituyen los mecanismos básicos del aprendizaje de ese guión de vida.

Después, durante el tercer ciclo, la familia, sigue un proceso de interacción con el ambiente sociocultural y escolar en torno al cual sus funciones pasan a ser más de acompañamiento y resguardo de las reglas enseñadas, procurándose cerrar las brechas entre lo que ella cree de la vida y lo que el ambiente propone. Transcurre en este período la socialización secundaria, durante la cual los patrones familiares son confrontados con los de las familias de los amigos y compañeros del niño o de la comunidad, lo mismo que con las enseñanzas de la escuela.

Un cuarto ciclo, ante el cual, el arsenal educativo familiar resulta escaso, es el ciclo de emancipación del hijo, por cuanto se desarrolla el pensamiento crítico, la búsqueda de identidad, el despertar de la sexualidad, la necesidad de la propia experiencia o exploración de las ofertas y propuestas de vida que la sociedad le hace a través de agencias que, de manera abierta o encubierta, representan poderes (económico, político, sacral, otros) con interés específico de captar al nuevo ciudadano para su causa, negocio o credo.

Un quinto ciclo, quizá el más percibido y asumido en los consejos familiares, sobre todo, en el discurso paterno y materno, es de las opciones vitales o paso del período juvenil a la adultez, como son la opción profesional u ocupacional, la opción de pareja y conformación de familia, la opción económica o de estatus social, medida en nuestra sociedad por la capacidad de consumo, la escogencia del lugar donde vivir y la opción ideológica.

Capítulo II: Marco teórico referencial

Los ciclos restantes: ampliación afectiva (creación de nueva familia, hijos, amigos compañeros), consolidación del adulto, su reafirmación, vivencia de la vejez y preparación para la muerte o transformación, son ciclos, percibidos generalmente en las reflexiones familiares, como consecuencia o resultado de las decisiones básicas tomadas en el quinto ciclo. En algunos hogares, se reflexiona frecuentemente acerca de cómo prepararse para una vejez digna y sin grandes sobresaltos, sobre todo, en cómo garantizar la seguridad económica, pero siempre es algo que se ve tan lejano en relación con el niño que el asunto termina siendo un tema más de la vida cotidiana familiar.

II.2.4.2 El proyecto educativo escolar

A diferencia de la familia, la escuela como institución cuenta con documentos en los que se plasman las políticas educativas del Estado, contextualizadas en la experiencia particular de los agentes educativos que en ella laboran. De allí se derivan los proyectos de aula, de aprendizaje, de plantel o institucionales de cada escuela. En la Venezuela actual, se denomina a estos últimos proyecto educativo integral comunitario (PEIC), en otros países adquieren diferentes denominaciones, como por ejemplo; en Colombia, proyecto educativo institucional; en España, proyecto de centro, lo cual demuestra la generalización del uso de esta metodología en todos los niveles de la educación a nivel mundial. No obstante, a los fines de esta investigación interesa el proyecto educativo escolar como estrategia para la formación/socialización de las nuevas generaciones y no como instrumento administrativo.

En la actualidad los proyectos educativos escolares (de aula, de escuela y de la comunidad) se conciben como instrumentos de interacción constructiva entre la escuela, la familia y la comunidad y están orientados a garantizar la diversidad dentro de la globalidad, el encuentro de saberes culturales con saberes académicos, la pertinencia educativa en torno a los problemas y necesidades del medio, creando un marco pedagógico para mejorar la

Capítulo II: Marco teórico referencial

administración de los recursos (materiales, humanos, tecnológicos y pedagógicos) en orden al logro de unos resultados más integrales.

Visto así, la metodología de proyectos pasa a convertirse en el camino de la transformación educativa que apunta a la superación del modelo escolástico medieval, enclaustrado, dogmático, inflexible que terminó imponiéndose en la educación escolar, como ya fue analizado en este trabajo, hacia la construcción de un proyecto educativo escolar más apropiado a la postmodernidad como marco global y a la diversidad de los pueblos como marco particular de referencia.

Al establecer una comparación entre el proyecto familiar y el escolar, en principio, se destacan cuatro grandes temas vinculantes:

- a) Una visión de futuro. La escuela trabaja a través de la gradualidad, planificando, según la edad, los contenidos para avanzar de un grado a otro, de este modo, se supone que contribuye con la madurez que requiere el educando para abordar las tareas del mundo adulto. Razón por la cual, su percepción de futuro es más una construcción de presente que un sueño a diferencia de como ocurre en la familia.
- b) La socialización secundaria. En el contexto actual, la escuela comporta una gran dificultad debido a las múltiples tareas que debe atender como consecuencia del déficit en la socialización primaria por parte de las familias, transfiriendo a la escuela buena parte de sus responsabilidades.
- c) El currículo para la vida. En la familia fluye espontáneamente en la cotidianidad, a diferencia de la escuela que luce impuesto y requiere unas condiciones didácticas especiales. Constituye, además, en un eje transversal de todas las actividades tanto académicas como complementarias y tiene el carácter de un currículo oculto, salvo cuando la institución, mediante su proyecto, lo hace explícito y lo trabaja

intencionalmente desde las distintas disciplinas académicas o a través de actividades especiales.

- d) Modelo de convivencia. En cada escuela los procesos de socialización adquieren su propia particularidad dada la estructura académico-administrativa conformada por reglamentos y procedimientos que regulan las relaciones, estructuras socioculturales, la autoridad, la disciplina, los conflictos y las sanciones (premios, castigos, promociones, reconocimientos, etc.). En fin, se enseña mediante el modelo de convivencia los valores de la democracia: la paz, la disciplina, la justicia, el respeto a la diversidad (racial, sexual, económica, estética), la tolerancia o se enseñan los anti-valores negadores de lo más profundamente humano, sustituyéndolos por violencia, injusticia, discriminación e inequidad.

La siguiente figura representa una síntesis de los elementos constitutivos de un proyecto educativo.



Fig. 2-3
Elementos básicos de un proyecto educativo

Para los fines de la aplicabilidad del concepto de proyecto educativo es necesario reflexionar sobre su proceso de construcción, lo cual implica una racionalidad que rige la lectura de la realidad, una direccionalidad que proyecta metas, objetivos, ideales y una temporalidad de corto, mediano o largo plazo a partir de los cuales se planifica o se actúa. Desde el punto de vista del contenido, un proyecto educativo tiene como referencia una cultura global, una identidad nacional o cultura histórico-social de pertenencia a un territorio-nación y una idiosincrasia regional, local o comunitaria que le sirven de contexto a la cultura familiar.

En el caso de la escuela, estos contenidos culturales le sirven de trasfondo a una cultura académica o de contenidos académicos que se nutren de las disciplinas científicas, humanísticas y técnicas o de saberes institucionalizados. Al respecto, Coll (1992) plantea que los contenidos educativos deben entenderse:

...conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización. La idea de fondo es que el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en el vacío, sino que tiene lugar siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado (p. 13).

Tal como plantea el autor, toda vez que el proceso de socialización y el desarrollo humano no ocurre en el vacío, requiere inexorablemente la determinación de un espacio, un tiempo y unos actores intercambiando unos contenidos culturales.

II.2.4.3 Correspondencia entre el proyecto familiar y el escolar

El abordaje de la correspondencia entre dos actores sociales, en este caso la familia y la escuela, tiene según Watzlawick, Helmick y Jackson (1986), dos niveles de análisis, el de la relación y el de los contenidos. La relación da cuenta del proceso mediante el cual se define la posición de uno respecto al otro y los diversos tipos de intercambio entre ellos según la

posición adoptada. El contenido hace referencia a la información que se intercambia en el marco de la relación (p.52).

Dada la importancia de estos planteamientos, se presenta en la Figura 2-4 un modelo de los tipos de relación, adaptado al análisis de la correspondencia entre el proyecto educativo familiar y el escolar.

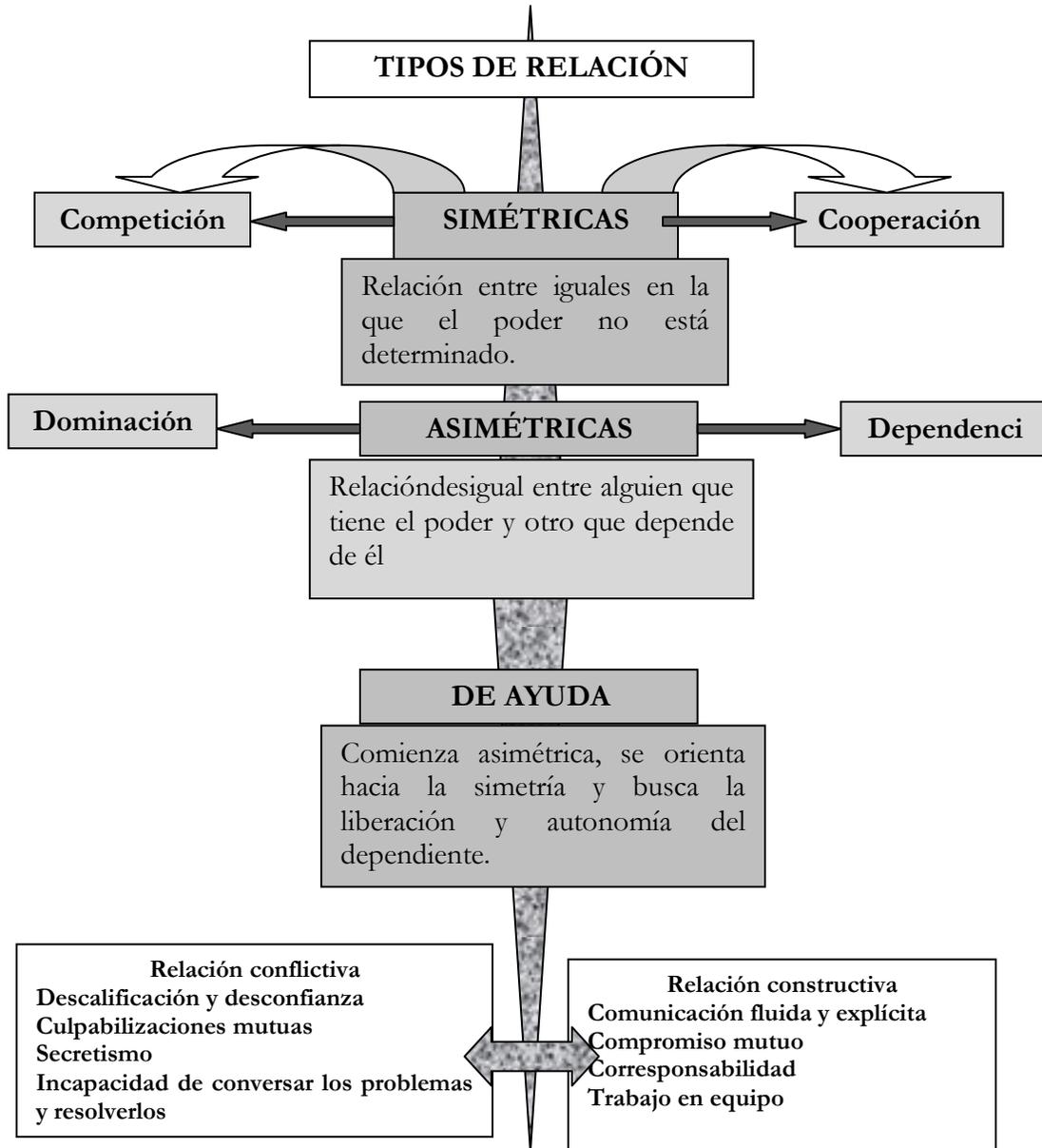


Fig. 2-4
Típos de relación

Capítulo II: Marco teórico referencial

La relación familia-escuela padece la *crónica de un desencuentro* (Fernández, 2000). Es decir, se trata de una relación que tiene más rasgos de conflictividad que de constructividad, ya que cuando las dos instituciones se reconocen mutuamente en un plano de igualdad (relaciones simétricas) se dan más en el marco de la competencia que de la cooperación, se descalifican y culpabilizan mutuamente. Cuando en la relación una institución se asume como superior (la escuela) y ve a la otra (familia) como inferior (relación asimétrica), sólo la convoca para suplir algunas necesidades o resolver situaciones que se escapan de su control.

Como primer nivel de análisis, resulta de gran interés indagar por el problema de la relación entre la escuela y la familia, con el fin de explorar la posibilidad de un encuentro constructivo de las dos instituciones que, como ya se expuso en este capítulo, enfrentan momentos de crisis y grandes limitaciones para cumplir efectivamente con su rol, toda vez que una relación cuyas interacciones sean constructivas, contribuye significativamente con la superación de los problemas de cada una de las partes. En cambio, una relación conflictiva no sólo impide el manejo apropiado de la problemática, sino que la incrementa, por cuanto, a los problemas existentes se agregan los de comunicación.

Para ampliar la comprensión de las relaciones, entendidas desde la perspectiva de la interacción constructiva o conflictiva, es útil el concepto de juego triádico, desarrollado por De Gregori y Volpato (2012), según el cual, las personas asumen una de tres posiciones en su relación con los demás. De un lado está la posición que asume o detenta el poder, denominada dominante, hegemónica, regente, dirigente o lado oficial del juego. Del otro está la posición opuesta, divergente, anti-hegemónica o lado anti-oficial del juego; y, en el centro, fluctuando entre las dos, está la posición disponible o convergente que toma de éstas lo que le conviene o lo que le obligan, es el lado oscilante del juego. Las posiciones siempre existen, lo que cambia son las reglas del juego: en una interacción constructiva, el lado oficial es organizador,

Capítulo II: Marco teórico referencial

dirigente, flexible, reflexivo, equitativo, democrático, comunicativo y receptivo. El anti-oficial es crítico, creativo, propositivo, contralor, corresponsable. El oscilante es equilibrado, imparcial, sintetizador, arbitrador, colaborador y disciplinado. En las relaciones conflictivas; el oficial es autoritario, descalificador, privilegiado, autodefensivo y hasta puede llegar a ser explotador, tirano y autócrata; el anti-oficial se vuelve criticón, destructor, obstructor, denunciante y puede llegar a ser violento y hasta terrorista. En este caso el oscilante, se vuelve apático, indisciplinado, irresponsable y hasta delincuente (p.22).

Ahora bien, al aplicar este concepto al tema de la relación familia escuela, se encuentra que la familia ha delegado en la escuela la dirección de la educación de los niños y ésta puede usar ese poder de forma constructiva, creando espacios participativos, creativos y corresponsables que permitan tratar los diferentes problemas y situaciones de los niños mediante comunicación abierta, autocrítica, cooperación y ayuda mutua. Caso contrario, la relación se convierte en un proceso de dominación-dependencia o competencia, donde cada una de estas instituciones anda por su lado, culpabiliza ala otra, delega su responsabilidad y, finalmente, los perjudicados son los niños quienes terminan excluidos por represión, expulsión, suspensión o abandono.

Ahora bien, en un segundo nivel de análisis es necesario revisar el contenido de la interacción, de este modo se podrá establecer en qué convergen o divergen los dos proyectos educativos.

Todo lo anterior conduce a pensar en la necesidad de redimensionar las relaciones familia-escuela sobre nuevas bases que permitan a las dos instituciones fundamentales en el proceso de socialización y orientación del ser humano, reorientar sus respectivos proyectos hacia objetivos que preparen a niños y jóvenes para el manejo de la complejidad social del mundo actual y se complementen en un marco de conocimiento, respeto y ayuda mutuas.

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

*El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado,...imprevisto y errante...es una búsqueda que se inventa y reconstruye continuamente.
Edgar Morín*

En atención a los objetivos propuestos en este estudio, la metodología es cualitativa, fenomenológica, por cuanto a través de ella es posible conocer de viva voz de padres y maestros el proyecto educativo que conciben actualmente para los niños que forman. El presente capítulo describe este tipo de estrategia metodológica, el diseño empleado, el contexto, los participantes y los procedimientos de recolección y análisis de la información.

III.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Desentrañar, en las propias voces de padres y maestros, los proyectos educativos que actualmente conciben para los niños que forman, amerita ineludiblemente situarse dentro del paradigma de la investigación cualitativa, por cuanto, este tipo de investigación, permite identificar “la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006, p.66).

Desde el paradigma de la investigación cualitativa, se considera que el presente estudio es de tipo fenomenológico, ello, al considerar que los proyectos educativos concebidos por padres y maestros constituyen un fenómeno, toda vez que los mismos poseen una base vivencial, cuyas representaciones e interpretaciones, aunque subjetivas, tienen expresiones colectivas propias de la tradición y costumbres que median la convivencia, tanto familiar como escolar. Al respecto, Sandín (2003) expresa que el objetivo de la fenomenología es descubrir lo

que subyace a las formas a través de las cuales convencionalmente las personas describen su experiencia desde las estructuras que las conforman (p.151).

En este mismo sentido, Rodríguez, Gil y García (1999) conciben la investigación fenomenológica como el pensar sobre la experiencia originaria, la cual busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia. Por esta razón, lo más importante en este tipo de estudio es aprehender el proceso de interpretación a partir del cual las personas definen su mundo y actúan en consecuencia (p. 42).

III.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En atención a los objetivos propuestos en esta investigación, el planteamiento metodológico considerado más idóneo para recoger, organizar y analizar la información se sitúa dentro de la metodología cualitativa, de tipo fenomenológica, por cuanto se pretende desentrañar en las voces de padres y maestros el proyecto educativo que conciben para los niños que forman. Inquietud surgida a partir de los cambios experimentados por la familia y la escuela en su rol socializador con el advenimiento de la llamada postmodernidad.

Antes de proceder con la tarea de recolección de la información, fue necesario, en primer lugar, realizar una ardua revisión bibliográfica, la cual permitió disponer de los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la presente investigación. En segundo lugar, fue preciso reflexionar sobre las condiciones y procedimientos para recoger la información, lo cual condujo a la definición de las escuelas, los informantes y las estrategias de recolección que se describen a continuación.

III.2.1 Contexto de investigación

Al considerar que la presente investigación se orienta hacia la búsqueda de información de viva voz de padres de familia y maestros, las escuelas constituyeron los espacios más idóneos para este fin.

Frente a la pregunta ¿en qué escuelas recoger la información? se estimó relevante que las mismas compartieran algunas características mínimas, de modo que no existieran diferencias marcadas (urbano-rural y estrato alto-bajo) que pudiesen desviar los propósitos del estudio. En este sentido, se consideraron como criterios para la selección de las mismas, la cercanía entre ellas en cuanto a su ubicación geográfica y las condiciones socioeconómicas de la población estudiantil.

En virtud de lo anterior, el estudio se llevó a cabo en tres (3) escuelas; dos de dependencia nacional y una de dependencia privada subvencionada que imparten Educación Primaria, pertenecientes al casco urbano del Municipio Libertador del Estado Mérida. Estas escuelas se caracterizan por estar ubicadas relativamente cerca una de la otra y por atender poblaciones estudiantiles provenientes de los mismos sectores cuyas condiciones socioeconómicas pueden ubicarse dentro de los estratos III, IV y V según el Método Graffar-Castellano (Méndez y De Méndez, 1994), información suministrada por docentes y autoridades de las escuelas.

En el marco del presente estudio, las escuelas fueron codificadas de la siguiente manera: E-1, E-2 y E-3.

Antes de dar inicio a la colecta de la información, en cada una de estas escuelas se sostuvo una reunión con un integrante del equipo directivo con el fin de dar a conocer los objetivos de la investigación y contar con la autorización correspondiente.

III.2.2 Participantes en la investigación

El estudio se llevó a cabo con un total de ochenta y siete (87) informantes, cuya selección se efectuó intencionalmente, tomando como criterio esencial su condición de madre, padre o docente de las escuelas participantes. Veinticuatro (24) fueron docentes; nueve (9) entrevistados y quince (15) participantes en el grupo de discusión. En cuanto a los padres y las madres, constituyeron un total de sesenta y tres (63); nueve (9) entrevistados y cincuenta y cuatro (54) en los grupos de discusión, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Actividad	Padres	Docentes
Entrevistas	9	9
Grupos de discusión	54	15
Total	63	24

Cuadro 3.1

Participantes en la investigación

Si bien, el criterio considerado para la selección de los informantes, fue su condición de padre, madre o docente de las escuelas participantes, vale agregar que, en el caso de los padres y las madres; el 92% pertenece al sexo femenino y el 8% al masculino y sus edades oscilan entre 22 y 48 años. En el caso de los docentes, todos licenciados en Educación Básica, el 95% pertenece al sexo femenino y el 5% al masculino y sus edades oscilan desde 25 a 43 años.

Con el fin de resguardar la privacidad de los informantes los nombres de las escuelas y de los participantes fueron codificados tal como se muestra en el cuadro siguiente:

	Escuelas	Padres	Docentes
	E-1	P1-P2-P3	D1-D2-D3
	E-2	P1-P2-P3	D1-D2-D3
	E-3	P1-P2-P3	D1-D2-D3
Total	03	09	09

Cuadro 3.2

Codificación de escuelas y participantes

III.3 PROCEDIMIENTOS PARA LA COLECTA DE INFORMACIÓN

El proceso de recolección de la información se llevó a cabo a través de entrevistas no estructuradas y grupos de discusión, en virtud de considerar que estas estrategias favorecen la expresión libre y auténtica de los sujetos informantes. En este sentido, en el desarrollo de estas actividades se tomaron en cuenta condiciones socio-ambientales que facilitarían a los padres y maestros expresar, dentro de un clima de cordialidad y flexibilidad, sus ideas en torno a los proyectos educativos que conciben para los hijos y estudiantes.

III.3.1 Entrevistas en profundidad

La entrevista se define como una técnica en la que una persona (entrevistador), solicita información de otra (entrevistado) o de un grupo sobre un asunto determinado. En el caso de la entrevista en profundidad, el entrevistador, a partir del problema, elabora una lista de temas o preguntas que le permiten focalizar el curso de la misma (Rodríguez, Gil y García, 1999). En este mismo sentido, Taylor y Bogdan (1998) plantean que la entrevista constituye una herramienta flexible y dinámica que permite adquirir información sobre la vida social de los grupos (p.100).

La selección de los padres y docentes a ser entrevistados se llevó a cabo de manera diferente. En el caso de los padres y madres se aprovecharon las asambleas que se efectúan en los centros educativos al comenzar el año escolar (2012-2013). El día que tuvo lugar la asamblea en cada una de las escuelas, a los tres primeros asistentes, se les solicitó colaborar con la investigación, permitiendo ser entrevistados. De este modo, en cada institución tres padres de familia fueron entrevistados, lográndose un total de nueve (9) padres.

La selección de los docentes participantes en las entrevistas se realizó de modo distinto al de los padres de familia. En cada una de las tres escuelas, en presencia de un representante

del cuerpo directivo (subdirector o coordinador pedagógico) se procedió a colocar en un sobre unos papeles identificados con los números de los grados y secciones del plantel. A continuación, se extrajeron tres papeles, con lo cual tres docentes fueron seleccionados para ser entrevistados. De esta manera, el estudio contó con nueve (9) docentes.

Ahora bien, la entrevista como estrategia de recolección de información, resultó ser congruente con los objetivos (1) y (2) de la investigación. El cuadro que sigue contiene las preguntas que guiaron las entrevistas

Padres	Docentes
¿Qué proyecto educativo tiene para su hijo/a?	¿Qué proyecto educativo tiene para sus estudiantes?
¿Cómo visualiza su hijo/ en 10, 15 a 20 años?	¿Cómo ve a sus estudiantes en 10, 15 o 20 años?
¿Qué hace para cristalizar ese proyecto?	¿Qué hace para concretar ese proyecto? ¿Qué les enseñan?
¿Qué espera que hagan los maestros para que ese proyecto sea exitoso?	¿Qué espera que hagan los padres para que ese proyecto sea efectivo?

Cuadro 3-3

Preguntas de las entrevistas

Para el desarrollo de las entrevistas, se procedió a establecer un contacto personal con cada uno de los docentes con la finalidad de darles a conocer los objetivos de la investigación y convenir sobre el lugar y la fecha de su realización. Durante el curso de cada entrevista, se prestó especial atención a la creación de un ambiente que les permitiera a los entrevistados sentirse en confianza y expresarse con la mayor libertad.

Todas las entrevistas fueron grabadas, utilizando para ello un grabador de audio, y luego transcritas; este trabajo resultó bastante arduo, por demás, pero una vez culminado, la investigación pudo contar con un corpus de considerable extensión.

III.3.2 Grupos de discusión

El grupo de discusión centra su atención e interés en un problema o tema específico de investigación. Se denomina de discusión porque en él se realiza la búsqueda de información por medio de la interacción discursiva y la contrastación de opiniones de sus miembros. Su objetivo fundamental es lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, bien fundamentada por las aportaciones de los miembros del grupo (Martínez, 2006, p.170).

Con la finalidad de disponer de un *corpus* mayor al recogido a través de las entrevistas se consideró conveniente la realización de grupos de discusión, tanto con los padres de familia como con los docentes.

En el caso de los padres de familia, en cada escuela se solicitó a los docentes entrevistados invitar a los padres y representantes de su curso a una reunión. Al respecto, se les solicitó que en la convocatoria no hicieran mención alguna a las preguntas planteadas en las entrevistas para evitar cualquier predisposición por parte de los padres. Fue así como pudieron realizarse tres sesiones de discusión con los padres de familia. En cada una se plantearon las mismas preguntas de las entrevistas.

En este proceso, llamó la atención, las inasistencias de los padres a las convocatorias de los docentes, por lo cual, en varias ocasiones fue preciso cambiar la fecha de la actividad. No obstante ese inconveniente, felizmente, se realizaron tres sesiones de discusión en las que participaron un total de 54 padres de familia.

En torno a los grupos de discusión con los docentes, en principio, se había estimado la realización de tres, uno en cada escuela, sin embargo, dada la dificultad para convenir el día y hora en que pudieran asistir, se decidió, finalmente, efectuar un solo grupo con docentes de las tres escuelas. Para tal fin, se envió por escrito una invitación a los docentes que no habían sido

entrevistados. Al respecto, es meritorio mencionar que el grupo de discusión contó con la participación de quince (15) docentes.

El cuadro siguiente muestra el número de padres y docentes participantes en los grupos de discusión:

Escuelas Participantes	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Total
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	
Padres de familia	14	17	23	54
Docentes	Sesión conjunta			
	04	03	08	15

Cuadro 3-4

Participantes en los grupos de discusión

En el desarrollo de los grupos de discusión, antes de plantear la primera pregunta generadora, la investigadora dio la bienvenida a los asistentes, agradeció la colaboración con el estudio, explicó el sentido del trabajo y los invitó a participar con la mayor naturalidad.

Es de hacer notar que en el curso de la discusión, la investigadora jugó un papel exclusivamente neutral, en ningún momento participó en la construcción de las ideas, aprobó o desaprobó alguna intervención, sólo se limitó a dar la palabra y reorientar la discusión en los casos que lo ameritaron, cuando se produjeron divagaciones que se alejaban del objetivo del trabajo. Los grupos de discusión tuvieron una duración entre sesenta a noventa minutos y en cada uno, se hicieron grabaciones de audio que posteriormente fueron transcritas.

Ahora bien, el proceso de recolección de la información constituyó una experiencia interesante, toda vez que a través de las entrevistas y los grupos de discusión se pudo acopiar

un considerable *corpus* de datos. Con el fin de facilitar su tratamiento, cada transcripción de las entrevistas y los grupos de discusión fue codificada, tal como se muestra en el cuadro siguiente:

Entrevistas a Padres	Entrevistas a Docentes	Grupos Discusión (Padres)	Grupo Discusión (Docentes)
E1-P1	E1-D1	GP-E1	GD-D1...
E1-P2	E1-D2		
E1-P3	E1-D3		
E2-P1	E2-D1	GP-E2	
E2-P2	E2-D2		
E2-P3	E2-D3		
E3-P1	E3-D1	GP-E3	
E3-P2	E3-D2		
E3-P3	E3-D3		

Cuadro 3-5

Códigos asignados a las transcripciones

III.4 PROCEDIMIENTOS PARA EL ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

Frente a la cantidad de información recabada, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, se decidió emprender el proceso de análisis siguiendo la estrategia sugerida por Ericksom (1989), la cual consiste en identificar con igual color temas similares y reagruparlos, logrando configurar categorías de mayor significación, susceptibles de análisis.

Con el fin de sistematizar este primer nivel de análisis, se diseñó una tabla de tres columnas; en la primera se ubicaron los distintos colores conforme a los temas identificados. En la segunda, se dispusieron los fragmentos correspondientes a cada color conformando una unidad temática y, en la tercera, se procedió a colocar una denominación a la unidad temática, tal como se muestra a continuación:

Color	Fragmentos de temas afines	Denominación de la unidad temática

Cuadro 3-6

Sistematización e identificación de unidades temáticas

Capítulo III: Marco metodológico

Para lograr la estructuración de unas categorías de análisis de mayor significación, luego de haber obtenido la identificación de un cuerpo de unidades temáticas, tanto en la información de los padres de familia como en la de los docentes, se procedió a establecer la relación entre las unidades temáticas y los elementos esenciales de un proyecto descritos en el marco teórico: lectura de la realidad, visión de futuro y plan de acción.

CAPITULO IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

*No digáis: “he encontrado la verdad”,
sino más bien: “he encontrado una verdad”*

Khalil Gibran

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos, luego de un proceso de recolección de información, transcripción, identificación de unidades temáticas y categorización. Los resultados se exponen conforme al orden de los objetivos de la investigación, en virtud de ello, el capítulo está estructurado en tres apartados: caracterización del proyecto educativo familiar, caracterización del proyecto educativo escolar y correspondencia entre el proyecto familiar y el escolar.

Dado el volumen de información recabada en las entrevistas y los grupos de discusión, inevitablemente, surgió la pregunta: ¿Qué hacer? ¿Cómo organizar ese cúmulo de datos? En este sentido, el proceso de análisis de la información se orientó siguiendo las preguntas y los objetivos de la investigación. Como en cualquier otro estudio de tipo cualitativo, este trabajo constituyó una experiencia bien singular y creativa, ya que al no contar con procedimientos estandarizados, las tareas de sistematización y análisis de la información representaron un gran desafío, toda vez que las mismas, se desarrollaron dentro de un contexto caracterizado, más, por la recursividad y la simultaneidad que por la linealidad, permitiendo, felizmente, la emergencia de unidades temáticas y su estructuración en categorías, las cuales se describen a continuación.

IV.1 IDENTIFICACIÓN DE UNIDADES TEMÁTICAS

En atención al objetivo uno (1) de la investigación; caracterizar el proyecto que conciben los padres de familia en la educación de los hijos, el proceso de análisis de la información, se inició con la lectura de la entrevista codificada (E1-P1). En este sentido, se procedió a marcar temas afines con un mismo color, permitiendo de este modo, la identificación de algunas unidades temáticas, las cuales se organizaron en una tabla de tres columnas. En la primera, se dispusieron los distintos colores empleados para identificar temas afines. En la segunda, se agruparon los fragmentos correspondientes a esos temas y, en la tercera, después de múltiples lecturas se procedió a darle una denominación a la unidad temática.

Este procedimiento se repitió con la segunda entrevista (E1-P2) y, así sucesivamente hasta llegar a la novena (E3-P3). Durante este trabajo, la aparición de nuevos temas en las entrevistas sucesivas, implicó revisar desde la primera, para constatar si estos correspondían a los ya identificados o daban origen a nuevas clasificaciones con colores diferentes. Así también, cuando se encontró información repetida en los nuevos informantes, la misma se omitió para evitar repeticiones innecesarias.

Una vez culminada esta tarea con las transcripciones de las entrevistas, se procedió del mismo modo con la información recabada en los tres grupos de discusión efectuados con los padres de familia.

Este primer esfuerzo de análisis permitió la identificación de quince (15) unidades temáticas relacionadas con el objetivo (1), referente al proyecto educativo familiar. La información, así sistematizada se presenta en el cuadro 4-1, siguiendo el mismo orden en que estas unidades fueron emergiendo.

Capítulo IV: Presentación de resultados

Color	Fragmentos	Unidades temáticas
Gris claro	<p><i>Pero todo sea para que el no pase por lo que yo pasé. (E1-P1)</i></p> <p><i>Que no le pase lo que a mi, que estudié y no ejercí (E1-P3)</i></p> <p><i>Que sea como nosotros (profesionales) o nos supere (E3-P2).</i></p> <p><i>Que se encargue del negocio que yo he montado (E3-P2).</i></p> <p><i>Quiero que mi hijo sea como su papá, respetuoso, trabajador (E3-P3).</i></p> <p><i>Que no pasen tanto trabajo como nosotros. (GP-E2).</i></p>	Proyección de los padres
Gris oscuro	<p><i>Es bello e inteligente (E1-P1).</i></p> <p><i>Es una niña muy segura, decidida, coqueta, bien arreglada (E1-P2).</i></p> <p><i>Es obediente, cariñosa, responsable (E1-P3).</i></p> <p><i>Veo a mi hija bellísima, desarrollada y emocionalmente segura (E3-P2).</i></p> <p><i>Le gusta hacer sus compras, vestirse bien, es exigente (E1-P2).</i></p>	Percepción del niño por el padre
Azul claro	<p><i>En la escuela hay niños groseros, se pierden las cosas y hay peleas diarias (E1-P3).</i></p> <p><i>Las muchachitas de ahora pierden el tiempo, pegadas al celular (E1-P3).</i></p> <p><i>Usted sabe que hay mucho peligro ahora...el ambiente es peligroso, cargado de maldad, problemas de droga... (E2-P1).</i></p> <p><i>Los muchachos ahora no hacen caso, son muy difíciles, no son como antes... (GP-E3).</i></p>	Percepción del entorno
Azul oscuro	<p><i>Quiero que estudie y que no le falte nada (E1-P1)</i></p> <p><i>Le inculco que sea ambiciosa, que luche por sus metas (E1-P3).</i></p> <p><i>Que avance al próximo grado con todas sus competencias logradas (E2-P2).</i></p> <p><i>Unos se ocupan de sus hijos, otros no y otros quieren hacerlo, pero no pueden (GP-E1).</i></p> <p><i>Nos sacrificamos para que ellos puedan estudiar y no sean unos fracasados (GP-E2).</i></p>	Compromiso de los padres
Púrpura	<p><i>Que sea un hombre de bien: estudie, trabaje, sea de la casa, siga el buen camino (E1-P1).</i></p> <p><i>Ejercer su profesión con honestidad. (E2-P2).</i></p> <p><i>Que sea seguro, líder, sincero y con espíritu de superación (E2-P2).</i></p> <p><i>Sueño con verlo profesional y consiga un buen trabajo (E1-P1).</i></p> <p><i>Deseamos que sean buenos estudiantes y se hagan profesionales (GP-E1).</i></p> <p><i>Luego si que consiga una mujer que lo haga feliz y pueda formar un hogar (E1-P1).</i></p> <p><i>Que sea sociable y tenga amigos (E1-P2) (E2-P3).</i></p> <p><i>Que logre tener todo lo necesario, gozar de comodidades (E2-P3).</i></p> <p><i>La veo con su buen negocio (E3-P2).</i></p> <p><i>Que pueda comprarse todo lo que quiera y pueda viajar (E1-P2).</i></p> <p><i>Que tenga profesión liberal, empresario, negocio propio (E2-P3).</i></p> <p><i>Con lo poco que tuvimos, llegamos a ser profesionales, ella debe llegar más arriba (E1-P2).</i></p> <p><i>Que sean buenos hijos y buenos amigos (GP-E1).</i></p>	Visión de futuro
Anaranjado	<p><i>Responsabilidad y amor por el estudio. Perseverancia, que no diga "yo no puedo" (GP-E3).</i></p> <p><i>Primero estudiar, graduarse, tener empleo estable y seguridad económica (tener todo lo necesario, comodidades), luego sí formar hogar (E1-P3).</i></p> <p><i>Le digo que luche para lograr sus metas, que estudie mucho, sea responsable (E2-P1).</i></p> <p><i>Lo orientamos, para que no se preocupe sólo por lo económico, más allá de eso, queremos que sea responsable, una persona de bien, que nadie tenga que hablar mal de él... (E2-P1).</i></p> <p><i>En la casa tienen un horario, lo primero son las tareas y, después, sí, pueden ver un poco de televisión o jugar en la computadora (DG-E1)</i></p> <p><i>Hemos hecho muchos sacrificios, nos hemos mantenido muy unidos, para darle un buen ejemplo, entonces, este... eso es lo que yo le he enseñado a él (E2-P1).</i></p> <p><i>Tenemos que ponernos en la presencia de Dios. Todo será posible si Dios quiere (GP-E1).</i></p> <p><i>Roguemos a Dios que puedan estudiar y mucha suerte para conseguir trabajo (GP-E2).</i></p> <p><i>Debemos inculcar normas y enseñar el camino de la vida (GP-E3)</i></p> <p><i>Que sean responsables, respeten a los demás, sepan convivir, dar lo mejor de ellos (GP-E1).</i></p>	Contenidos, enseñanzas, creencias
Rojo claro	<p><i>Yo le explico la matemática y la mamá, la lectura y escritura (E1-P2).</i></p> <p><i>Que hago: revisar lo visto en clase, preguntarle, orientarlo, reforzar las actividades (E2-P2).</i></p> <p><i>Damos ejemplo, estudiamos y trabajamos, para que ella nos imite (E1-P2).</i></p>	Método educativo

Capítulo IV: Presentación de resultados

Color	Fragmentos	Unidades temáticas
Rojo	<p>Hago las tareas con él, le leo cuentos, lo acompaño en sus actividades (E1-P1) (E1-P3) (E2-P2).</p> <p>Le compramos muchas cosas, libros en especial, para que no le falte nada. (E1-P1).</p> <p>Para mí, la clave, es la vigilancia...saber ¿qué hacen?, ¿dónde están? Yo no entiendo cómo algunos padres dejan a sus hijos en otras casas (DG-E1)</p> <p>Lo más importante que uno puede hacer por sus hijos es darles mucho amor (DG-E1).</p> <p>La tenemos por la tarde en varias actividades para que no vea tanta televisión, unos días va a natación y otros a ballet (DG-E2).</p> <p>Debemos trabajar con ellos todos los días en sus tareas, la lectura y la escritura (DG-E2).</p>	Actividades de los padres
Rosado	<p>Lo cuido mucho, pero me pregunto si ¿será en exceso? (E1-P1).</p> <p>Que ella decida, yo no voy a decirle qué carrera debe estudiar, no quiero que después me vaya a culpar si no se siente bien... (E1-P2).</p> <p>Hablamos mucho y de forma clara (E1-P3).</p> <p>le exigimos que salga bien, si es lo único que hace (GDE1)</p> <p>Creo que es muy importante la confianza, hablarle a los hijos sin secretos (GP-E3).</p>	Relación padre-hijo
Marrón	<p>Irse a otro lugar como Europa donde tiene familia (E1-P3).</p> <p>Que sea un hombre de hogar (E1-P1).</p>	Ámbito espacial
Blanco	<p>Que avance al próximo grado con todas sus competencias logradas (E2-P2).</p> <p>Dentro de 20 años la veo graduada, económicamente súper bien...(E3-P2).</p>	Dimensión temporal
Amarillo	<p>Que les enseñen prioritariamente a leer y escribir bien. (E1-P1).</p> <p>Que les enseñen mucha matemática (E1-P3).</p> <p>Las demás áreas que les ayuden a ir definiendo lo que quieren ser</p> <p>Enseñarles a luchar por sus metas y no darse por vencidos (E3-P4).</p> <p>Formarlos para ser buenos ciudadanos (E2-P1).</p> <p>Que los niños están bien motivados (E2-P2).</p> <p>Trabajar con las debilidades del niño y fortalecerlo con actividades lúdicas. (E2-P2).</p> <p>Me gusta que los niños hagan exposiciones, les exijan y reflexionen (E3-P3).</p> <p>Acompañamiento para que sepan defenderse en la vida (GP-E1).</p> <p>Buenos docentes que les desarrollen su inteligencia (GP-E2).</p> <p>Enseñen a educar: no sabemos cómo hacer para educarlos, ojalá nos enseñen en la escuela.</p> <p>Debemos adecuarnos a los cambios de la época (DG-E3):</p>	Expectativas de los padres hacia la escuela
Verde claro	<p>Varias veces hemos hecho reuniones, pero las cosas no mejoran (E1-P3).</p> <p>En la escuela deben complementar los valores que aprenden en casa (E1-P2)</p> <p>Las profesoras no pueden atender tantos problemas: la indisciplina, los que leen mal, los que andan mal en matemática, los que no hacen las tareas. (E2-P3).</p>	Relación familia-escuela
Verde	<p>Se observa preocupación por la motivación del niño, (E2-P1).</p> <p>Valoración sin discriminación por la nota. Desarrollan la creatividad (E2-P1).</p> <p>Hay acercamiento y conocimiento de los niños para una ayuda y estímulo eficiente (E3-P2).</p> <p>Es positivo que hagan exposiciones porque aprender a participar y opinar (E3-P3).</p> <p>Sabemos que aquí los preparan bien (GP-E1).</p> <p>Hay cambios favorables, ahora trabajan con nuevos recursos: las Canaimitas, por ejemplo... (GP-E2).</p>	Opiniones de los padres en favor de la escuela
Verde oliva	<p>Pierden mucho tiempo en actividades intrascendentes, actos, celebraciones, tres o cuatro temas en todo el año y poco avance en lectura, escritura, matemáticas (E1-P3).</p> <p>No se ve que se tomen medidas con los niños problemáticos (E1-P3).</p> <p>Baja exigencia: ahora les exigen poco (GP-E1).</p> <p>Quedan vacíos, tenemos que pagar tareas dirigidas para completar a la escuela (GP-E2).</p>	Críticas de los padres a la escuela

Cuadro 4-1

Unidades temáticas identificadas en el discurso de los padres de familia

Este primer nivel de análisis, efectuado a partir de la información recabada en las entrevistas y los grupos de discusión con los padres de familia, facilitó el análisis de la

Capítulo IV: Presentación de resultados

información recogida con los docentes, por cuanto, se siguió el mismo procedimiento y se aprovechó la misma estructura para orientar la búsqueda de unidades temáticas, tal como se muestra en el cuadro que sigue a continuación.

Capítulo IV: Presentación de resultados

Gris claro	<i>(Ningún docente se proyecta en la vida de los alumnos)</i>	
Gris oscuro	<p><i>A esa edad (1er grado) todo les gusta, escuchar cuentos, pintar, escribir. Todo lo quieren saber. También hay niños con muchas limitaciones (E1-D1).</i></p> <p><i>Son chicos inteligentes y con muchas ilusiones, van a llegar lejos (E1-D2).</i></p> <p><i>Los niños se tratan mal, se gritan, por todo pelean, no escuchan ni reflexionan (E2-D1).</i></p> <p><i>Todo lo quieren fácil y eso los lleva a un mundo oscuro del que es muy difícil salir (E2-D2).</i></p> <p><i>Tengo niños muy talentosos que de seguro van a llegar muy lejos, pero otros pobrecitos, muy desasistidos y con muchas carencias (E3-D2).</i></p> <p><i>Muy pocos niños consumen verduras y frutas (GD-D2).</i></p>	Percepción de los niños por los docentes
Azul claro	<p><i>En la sociedad actual las familias son inexistentes o muy debilitadas (E1-D1).</i></p> <p><i>Hoy día hay muchos peligros que los pueden desviar: la droga, las malas compañías... (E2-D2).</i></p> <p><i>Los niños están preocupados por las catástrofes naturales (E3-D1).</i></p> <p><i>En la actualidad tenemos muchos problemas ambientales (GD-D1).</i></p> <p><i>Existe una pérdida de las tradiciones, de la identidad nacional (GD-D4).</i></p> <p><i>Me preocupa cómo se contaminan los ríos (GD-D6).</i></p>	Percepción del entorno socio-ambiental
Azul oscuro	<p><i>Lo importante es que aprendan a convivir y a leer (E1-D1).</i></p> <p><i>Quiero formar lectores que disfruten leer (E1-D2).</i></p> <p><i>Estoy trabajando en mejorar las relaciones interpersonales (E2-D1).</i></p> <p><i>Es importante que aprendan a trabajar, así adquieren mayor independencia (E3-D2).</i></p> <p><i>Quiero rescatar nuestra cultura, fortalecer en los niños la identidad nacional (GD-D4).</i></p> <p><i>Creo que es importante que los niños conozcan el significado de los símbolos patrios, y además, aprendan a respetarlos (GD-D5).</i></p> <p><i>Para mí es fundamental que los niños aprendan bien las operaciones, suma, resta y multiplicación (GD-D7).</i></p> <p><i>Quiero que mis alumnos tomen conciencia de la importancia del agua y su conservación (GD-D1).</i></p>	Compromiso de los docentes hacia los niños
Púrpura	<p><i>Los veo luchando, sobreviviendo, con un futuro incierto. Los niños que sean acompañados tienen más posibilidad que los dejados al azar, quienes dependerán de si la sociedad los acoge (E1-D1).</i></p> <p><i>Los veo profesionales, un buen trabajo, sin apuros, sobre todo personas felices (E1-D2).</i></p> <p><i>Veo profesionales a los niños que tienen apoyo familiar, pero algunos de ellos no los veo así porque no tienen apoyo (E2-D1).</i></p> <p><i>El futuro es muy incierto, pero si estudian y hacen una carrera pueden ganarse la vida de una forma digna (E3-D1).</i></p> <p><i>No me había hecho la pregunta de cómo veo a mis estudiantes en 20 años (E1-D2).</i></p> <p><i>Yo puedo desear lo mejor para ellos, pero su futuro no está en mis manos, el próximo año, por ejemplo, estarán con otro docente (E3-D1).</i></p>	Visión de los docentes sobre el futuro de los niños
Rojo claro	<p><i>Yo hago exploración de los conocimientos previos. Lluvia de ideas de las posibles actividades que se podían realizar, lugares de interés, personas que podían colaborar. Luego reviso el currículo para extraer los contenidos y organizar el proyecto (GD-D6).</i></p> <p><i>Todos los días les leo un cuento. A partir de él, les enseño a escribir, iniciando con oraciones cortas y, así, hasta llevarlos a escribir párrafos, completar información, formar familias de palabras, ordenar oraciones. Uso el libro que dio el Ministerio, tiene una variedad de lecturas (E1-D1).</i></p> <p><i>Promuevo el deseo de leer, leyendo con ellos, aportando textos, incorporando a los padres y haciendo que ellos comenten lo que leen. (E1-D2).</i></p> <p><i>Yo utilizo el problemario del profesor (...) me parece muy bueno, y, lo que es mejor, veo los avances que van teniendo los niños (GD-D7).</i></p>	Prácticas pedagógicas
Rojo oscuro	<p><i>Llevamos control diario y premiamos al final (E1-D2).</i></p> <p><i>Trato de incentivarlos a leer, primero sobre un tema de su total agrado y luego otras cosas de importancia útiles para su vida y así mostrarles que leer resulta interesante para aprender cosas nuevas (E2-D1).</i></p> <p><i>La ECOTU (es una carpa ecológica) es una estrategia apropiada para enseñar la conservación (E2-D1).</i></p> <p><i>Todos los días hacemos una oración, nos encomendamos a Dios, pidiéndole que nos proteja. Se repasan las normas de oro de la convivencia: respeto, derecho de palabra, tono de voz, escucha y expresión sin temor (E1-D1).</i></p> <p><i>Se formó un banco de cuentos, se intercambian cuentos y una vez por semana vienen los padres y leen (E1-D2).</i></p> <p><i>Dedico mucho tiempo al área de lengua y matemáticas (E3-D1).</i></p> <p><i>Reciclaje de papel, lecturas, campañas de limpieza, afiches, producciones escritas (DG-D1).</i></p>	Actividades realizadas en la escuela

Capítulo IV: Presentación de resultados

Rosado	<i>Los trato con cariño para que se sientan seguros. Clima de confianza (E1-D1). Yo les hablo mucho sobre la importancia de llevarse bien con los demás (E2-D1). Los tengo organizados en grupos, así aprenden a ser mejores ciudadanos y adquieren mayor independencia (E3-D2).</i>	Relación docente-estudiante
Marrón	<i>Yo les pedí a los niños que nombraran los problemas que ellos consideraban que afectaban más a los merideños (GD-D3). En verdad mi propósito es rescatar nuestra cultura, fortalecer en los niños la identidad nacional (GD-D4).</i>	Dimensión espacial
Blanco	<i>Yo puedo desear lo mejor para ellos, pero su futuro no está en mis manos, el próximo año, por ejemplo, estarán con otro docente. También todo depende de lo que pasa en sus familias (E3-D1).</i>	Dimensión temporal
Amarillo	<i>Deben ocuparse más de los niños. Dar más de lo que hacemos aquí en la escuela. Ponerlos a hacer deporte, tocar algún instrumento... (E1-D1). Estar pendientes, ayudarlos en las tareas, no hacérselas, colaborar con la escuela (E1-D2). Espero que colaboren más con las actividades de la escuela y refuercen valores (respeto, responsabilidad, solidaridad), Les digo que dediquen todos los días unos minutos para conversar con los niños (E2-D1). Que colaboren, se involucren en las actividades. (GD-D4). Que asistan cuando se les convoca y ayuden a los niños en las asignaciones (GD-D8). Que se ocupen de sus responsabilidades, como madres y padres. (GD- D2) Que sean ejemplo en todos los sentidos. (GD-D9) Que no dejen solos a los niños. (GD-D1)</i>	Expectativas sobre la familia hacia la escuela
Verde claro	<i>Algunos padres no acuden a las citaciones (E2-D1). Tengo algunos padres- madres que son demasiado despreocupados dejan que la escuela asuma todo. No se ocupan de nada (E1-D2). Para incorporar a los padres, cada semana viene un papá o una mamá a leerles el texto que ellos consideren (E1-D2).</i>	Relación familia-escuela
Verde	<i>Reconozco que hay un grupo de mamás que se preocupan por sus hijos, los acompañan y colaboran con la escuela (E2-D2); (E3-D1).</i>	Valoración a la familia
Verde oliva	<i>Algunos niños no tienen apoyo familiar, andan solitos y generalmente son los que más problemas tienen (E1-D1). Las familias están débiles, tienen muchos problemas: en general son jóvenes, inmaduros, muchos le dejan todo a la escuela. Otros son sobre-protectores, hasta le hacen las tareas al hijo (E1-D2). Los padres brillan por su ausencia y algunas son indiferentes y hasta se molestan cuando se las llama (E3-D1). Hay parejas que tienen los niños sin ninguna responsabilidad (E3-D2). Hay mamás que utilizan a sus niños para chantajear a los padres, les enseñan a mentir sin ningún problema (E1-D2).</i>	Críticas a la familia

Cuadro 4-2

Unidades temáticas identificadas en el discurso de los docentes

Como puede constatar en los cuadros anteriores, este primer nivel de análisis permitió la identificación de quince (15) unidades temáticas en el caso de los padres y trece (13) en el de los docentes, las cuales, luego de múltiples reestructuraciones y de relacionar las unidades y con los elementos esenciales de un proyectos e pudo definir un cuerpo de categorías, tal como se describe a continuación.

IV.2 DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

Una vez surgidas las unidades temáticas, se procedió a examinar el conjunto de los fragmentos incluidos en cada una de ellas con la intención de encontrar una categoría conceptual de mayor significación y sus posibles descriptores. Este proceso comportó incontables reestructuraciones, toda vez que, al relacionar las unidades temáticas entre sí, se encontró que algunas podían integrarse, dada su estrecha relación; mientras que otras resultaron, en realidad, ser descriptores de otra categoría ya existente.

De esta forma, finalmente de las quince (15) unidades temáticas identificadas en el cuadro 4-1, se pudieron definir cinco (5) categorías con sus correspondientes descriptores, tal como se muestra en el cuadros 4-3.

Categorías	Descriptores	Fragmentos
Lectura de la realidad	Percepción de sí mismo/a	<i>Que sea como nosotros, profesionales, que nos supere (E3-P2).</i> <i>Quiero que mi hijo sea como su papá, respetuoso, trabajador... (E3-P3).</i> <i>Que no le pase lo que a mi, que estudié y no ejercí (E1-P3).</i> <i>Que no pasen tanto trabajo como nosotros. (GP-E2).</i>
	Percepción de los niños	<i>Es bello, con esos ojazos azules... (E1-P1).</i> <i>Es una niña segura, decidida, coqueta, bien arreglada (E1-P2).</i> <i>Es obediente, cariñosa, responsable (E1-P3).</i> <i>Veo a mi hija bella, desarrollada y emocionalmente segura (E3-P2).</i> <i>Es muy inteligente, él va captando todo muy rápido (E1-P1).</i> <i>Tiene mucha habilidad para manejar los números (E1-P2).</i>
	Percepción del entorno social	<i>Ambiente social peligroso, cargado de maldad, problemas de droga (GP-E3).</i> <i>Los muchachos ahora no hacen caso, son muy difíciles (GP-E3).</i> <i>Las muchachitas ahora pierden el tiempo, pegadas al celular (E1-P3).</i> <i>En la escuela hay niños groseros, se pierden las cosas y hay peleas diarias (E1-P3).</i>
Visión de futuro	Profesionalización	<i>Deseamos que sean buenos estudiantes y se hagan profesionales (GP-E1)</i> <i>Sueño con verlo profesional y consiga un buen trabajo (E1-P1).</i> <i>Que tenga una profesión liberal, se haga empresario con negocio propio (E2-P3)</i> <i>Dentro de 20 años la veo graduada, económicamente súper bien... (E3-P2)</i> <i>Por ahora espero que avance al próximo grado con todas sus competencias logradas...</i> <i>Ejercza su profesión con honestidad. (E2-P2).</i> <i>Veo a mi hijo convertido en un profesional, con un nivel educativo óptimo, con valores y principios sólidos. (P1-E2).</i> <i>Bueno yo la veo una muchacha buena, decente y de buenos principios y que eche "palante" con los estudios (GP-E1).</i> <i>Para mí, la veo una mujer de bien, toda una profesional luchando por lo que quiere y una bella madre de familia... (P2-E1).</i> <i>Quiero que mi hija se encargue de mi empresa y estudie algo acorde con eso. La veo graduada en algo que tenga que ver con manejo de personal y que maneje las matemáticas... (P2-E3).</i>

Capítulo IV: Presentación de resultados

Categorías	Descriptorios	Fragmentos
	Seguridad económica y estatus social	<i>La veo con su buen negocio y pueda comprar todo lo que desee (E3-P2). Que logre tener todo lo necesario, gozar de comodidades (E2-P3). Que pueda comprarse todo lo que quiera y pueda viajar (E1-P2). Si nosotros, con lo poco que tuvimos, llegamos a ser profesionales, ella debe llegar más arriba (E1-P2)</i>
	Conformación de familia	<i>Que consiga una mujer que lo haga feliz y pueda formar un hogar (E1-P1) Que sea un hombre de hogar (E1-P1) Creo que formará un hogar y me dará nietos... La veo con un hogar formado, con un buen compañero (esposo), espero ser abuela (E3-P4).</i>
	Ciudadanía y convivencia	<i>Que sean buenos ciudadanos, mejores personas y ayuden a la sociedad en la que se van a desenvolver” (P4-E3) Más allá de lo económico, deseamos que sea responsable, bien educado y no se descarrile” (P1-E2) Me gustaría que sea sociable, que no esté solo. Una persona sola es muy infeliz (E1-P1) Que sea sociable y tenga amigos. (E1-P2) (E2-P3). Quiero que aprendan a ser responsables, que aprendan a respetar a los demás, que sepan vivir bien con los otros, a dar lo mejor de ellos (GP-E1)</i>
	Otras aspiraciones	<i>Que sea seguro, líder, sincero y con espíritu de superación (E2-P2). Que sean buenos hijos y buenos amigos (GP-E1). Le pido mucho a Dios, me lo mantenga con buena salud (P1-E1) Dice que quiere vivir en Europa, allá tiene la familia de su padre (P3-E1). Tenemos que ponernos en la presencia de Dios. Todo será posible si Dios quiere (GP-E1).</i>
	Visión difusa	<i>Hay muchos padres que nunca se han planteado la pregunta de qué proyecto tienen para sus hijos, porque uno ve que no se preocupan por ellos (GP-E1). Hay padres que no se ocupan de los niños. No asisten a nada, no colaboran. Yo creo que los niños reflejan aquí lo que viven en la casa. A mí me parece que algunos padres esperan que la escuela lo haga todo (GP-E1)</i>
Prioridades educativas	Lectura y escritura	<i>Le compro muchos libros los leemos juntas (P4-E3). Leer todos los días con él (P2-E2). En las noches, le leo cuentos, eso le gusta mucho (E1-P1).</i>
	Matemáticas	<i>Yo la pongo a realizar muchos ejercicios en la casa. Quiero que comprenda bien la lógica matemática Yo me encargo de la matemática y la mamá lee y hace las demás tareas con ella (E1-P2). En la casa lo ponemos a realizar ejercicios de matemática (P3-E3)</i>
	Hábitos de estudio	<i>En la casa tienen un horario, lo primero son las tareas y, después, sí, pueden ver un poco de televisión o jugar en la computadora (GP-E1). Debemos trabajar con ellos todos los días en sus tareas, la lectura y la escritura (GP-E2). Yo le exijo a pesar de la edad. Creo desde pequeño debe aprender a ser responsable. Todos los días le reviso para ver qué hizo y qué tareas le mandaron. Estoy pendiente que realice las tareas (GP-E1).</i>
	Actitudes y valores	<i>Debemos inculcar normas y enseñar el camino de la vida (GP-E3) Lo orientamos, para que no se preocupe sólo por lo económico, más allá de eso, queremos que sea responsable, una persona de bien, que nadie tenga que hablar mal de él, que no se descarrile (E2-P1). Que aprendan a ser responsables, respetar a los demás, sepan convivir, dar lo mejor de ellos (GP-E1). Nosotros le explicamos de modo natural las cosas, así que ella sabe qué es bueno y qué es malo. (GP-E1) Hemos hecho muchos sacrificios, nos hemos mantenido muy unidos, para darle un buen ejemplo... eso es lo que yo le he enseñado a él (E2-P1) Le inculco que sea ambiciosa, que luche por sus metas (E1-P3) Le digo que luche para lograr sus metas, que estudie mucho, sea responsable (E2-P1) Responsabilidad y amor por el estudio. Perseverancia, que no diga “yo no puedo” (GP-E3).</i>

Capítulo IV: Presentación de resultados

Categorías	Descriptorios	Fragmentos
	Priorización de metas	<p><i>Le digo que lo primero es estudiar, graduarse, tener empleo estable y seguridad económica, tener todo lo necesario, comodidades, luego sí formar hogar (E1-P3).</i></p> <p><i>Para ese tiempo, ya debe haberse graduado. Espero que consiga un buen trabajo para que pueda comprarse las cosas que quiera, como quien dice, que salga adelante y, bueno, él verá si forma un hogar (E1-P1).</i></p>
Acompañamiento	Relación padre-hijo	<p><i>Le exigimos que salga bien, si es lo único que hace (GP-E1)</i></p> <p><i>Lo cuido mucho, pero me pregunto si será en exceso (E1-P1).</i></p> <p><i>Para mí, la clave es vigilancia, saber ¿qué hacen? ¿dónde están? Yo no entiendo cómo algunos padres dejan a sus hijos en otras casas (GP-E1).</i></p> <p><i>Nos sacrificamos para que puedan estudiar y no sean fracasados (GP-E2).</i></p> <p><i>Creo que es muy importante la confianza, hablarle a los hijos sin secretos. Hace falta mucha comunicación (GP-E3).</i></p> <p><i>Hablo mucho con ellos, nunca les he pegado. Cuando me ha tocado llamarles la atención, no uso palabras ofensivas (GP-E1).</i></p> <p><i>Hablamos mucho y de forma clara, a los varones sobre todos los peligros que hay hoy y a las niñas sobre sus cambios corporales y el cuidado para que nadie abuse de ellas (E1-P3).</i></p> <p><i>Lo más importante que uno puede hacer por sus hijos es darles mucho amor. No malcriarlos (GP-E1).</i></p> <p><i>No quiero que mi hija me critique porque le impuse una carrera. Que ella decida (E1-P2)</i></p> <p><i>Unos se ocupan de sus hijos, otros no y otros quieren hacerlo, pero no tienen condiciones (GP-E1)</i></p>
	Acciones de apoyo	<p><i>Yo le explico la matemática y la mamá, la lectura y escritura (E1-P2).</i></p> <p><i>Lo que hago es revisar lo visto en clase, preguntarle, orientarlo, reforzar las actividades (E2-P2).</i></p> <p><i>Damos ejemplo, estudiamos y trabajamos, para que ella nos imite (E1-P2)</i></p> <p><i>Hago las tareas con él, le leo cuentos, lo acompaño en sus actividades (E1-P1) (E1-P3) (E2-P2)</i></p> <p><i>Le compramos muchas cosas, libros en especial, para que no le falte nada (E1-P1)</i></p> <p><i>La tenemos por la tarde en varias actividades para que no vea tanta televisión, unos días va a natación y otros a ballet (GP-E2).</i></p> <p><i>...me la paso con ellos siempre, los llevo a natación, karate y los ayudo en sus tareas (P3-E1)</i></p>
Relación familia-escuela	Expectativas de los padres sobre el trabajo docente	<p><i>Que les brinden acompañamiento para que sepan defenderse en la vida (GP-E1)</i></p> <p><i>Enseñarles a luchar por sus metas y no darse por vencidos (E3-P4)</i></p> <p><i>Que se sigan preocupando porque los niños están bien motivados (E2-P2)</i></p> <p><i>Trabajar con las debilidades del niño y fortalecerlo con actividades lúdicas (E2-P2)</i></p> <p><i>Formarlos para ser buenos ciudadanos (E2-P1)</i></p> <p><i>En la escuela deben complementar los valores que aprenden en casa (E1-P4)</i></p> <p><i>Las demás áreas académicas que les ayuden a ir definiendo lo que quieren ser (E1-P1)</i></p> <p><i>Que les enseñen prioritariamente a leer y escribir bien (E1-P1)</i></p> <p><i>Me gusta que los niños hagan exposiciones, les exijan y reflexionen (E3-P3)</i></p> <p><i>Que les enseñen mucha matemática (E1-P3)</i></p> <p><i>Que tengan buenos docentes que les desarrollen su inteligencia (GP-E2)</i></p> <p><i>Que nos enseñen a educarlos: no sabemos como hacerlo, ojalá nos enseñen en la escuela.</i></p> <p><i>Debemos adecuarnos a los cambios de la época (DG-E3).</i></p> <p><i>Algunos padres esperan que la escuela lo haga todo. Las profesoras no pueden atender tantos problemas: la indisciplina, los que leen mal, los que andan mal en matemática, los que no hacen las tareas (E2-P3)</i></p>

Capítulo IV: Presentación de resultados

Categorías	Descriptor	Fragmentos
	Valoración del trabajo docente	<p><i>Pierden mucho tiempo en actividades intrascendentes, actos, celebraciones, tres o cuatro temas en todo el año y poco avance en lectura, escritura, matemáticas (E1-P3)</i></p> <p><i>No se ve que se tomen medidas efectivas con los niños problemáticos. Varias veces hemos hecho reuniones pero las cosas no mejoran (E1-P3).</i></p> <p><i>Baja exigencia: ahora les exigen poco (GP-E1).</i></p> <p><i>Quedan vacíos, tenemos que pagar tareas dirigidas para completar la labor de la escuela (GP-E2).</i></p> <p><i>Se observa preocupación por la motivación del niño, (E2-P1)</i></p> <p><i>Me gusta la valoración sin discriminación por la nota. Desarrollan la creatividad (E2-P1).</i></p> <p><i>Hay acercamiento y conocimiento de los niños para una ayuda y estímulo más eficiente (E3-P2).</i></p> <p><i>Es positivo que hagan exposiciones porque aprenden a participar y opinar (E3-P3)</i></p> <p><i>Sabemos que aquí los preparan bien, tienen buenos docentes (GP-E1)</i></p> <p><i>Hay cambios favorables, ahora trabajan con nuevos recursos: las Canaimitas (GP-E2)</i></p>

Cuadro 4-3

Categorías y descriptores del proyecto educativo de los padres

Una vez de definidas las categorías del proyecto educativo familiar, se prosiguió a realizar este mismo procedimiento con las unidades temáticas identificadas en el discurso de docentes. Al respecto, vale decir que de las trece (13) identificadas inicialmente se pudieron definir cinco (5) categorías, tal como se muestra en cuadro 4-4.

Categorías	Descriptor	Fragmentos del discurso de los docentes
Lectura de la realidad	Percepción de los niños	<p><i>A esa edad (1er grado) todo les gusta, escuchar cuentos, pintar, escribir. Todo lo quieren saber. Son chicos inteligentes y con muchas ilusiones, van a llegar lejos (E1-D2).</i></p> <p><i>Tengo niños muy talentosos que de seguro van a llegar muy lejos (E3-D2).</i></p> <p><i>Pero otros pobrecitos, muy desasistidos y con muchas carencias (E3-D2).</i></p> <p><i>También hay niños con muchas limitaciones (E1-D1).</i></p> <p><i>Todo lo quieren de modo fácil y eso los lleva a un mundo oscuro del que es muy difícil salir (E2-D2).</i></p> <p><i>Los niños se tratan muy mal, se gritan, por todo pelean, no escuchan ni reflexionan... (E2-D1).</i></p> <p><i>Muy pocos niños consumen verduras y frutas (GD-D2).</i></p>

Capítulo IV: Presentación de resultados

Categorías	Descriptor	Fragmentos del discurso de los docentes
	Percepción del entorno	<p><i>Hay muchos peligros que los pueden desviar: la droga, las malas compañías... (E2-D2).</i></p> <p><i>La sociedad actual tiene muchos problemas, sobre todo, familias inexistentes o muy débiles (E1-D1).</i></p> <p><i>La crisis fundamentalmente es de valores. No entiendo cómo hay personas capaces de matar a alguien por quitarle un celular o unos zapatos. Hemos perdido los valores, ahora desconfiamos de todo (GD-D15).</i></p> <p><i>Vivimos en una sociedad distinta a la de nuestros padres. Hemos cambiado tanto que, ya no nos asombra hablar de homosexualismo, por poner un ejemplo, en algunos países ya han admitido el matrimonio entre gente del mismo sexo (GD-D1).</i></p> <p><i>Para nadie es un secreto que existe una pérdida de las tradiciones, de la identidad nacional (GD-D4).</i></p> <p><i>Los niños están preocupados por las catástrofes naturales (E3-D1).</i></p> <p><i>Me preocupa cómo se contaminan los ríos (GD-D6).</i></p> <p><i>En la actualidad tenemos muchos problemas ambientales (GD-D1).</i></p>
Visión de futuro	Futuros profesionales	<p><i>Los veo luchando, sobreviviendo. Creo que algunos de ellos podrán salir adelante. Podrán estudiar y hacerse profesionales (E1-D1).</i></p> <p><i>Los veo profesionales, un buen trabajo, sin apuros, pero, sobre todo personas felices (E1-D2).</i></p> <p><i>Veo profesionales a los niños que tienen apoyo familiar (E2-D1).</i></p> <p><i>Los veo como unos grandes profesionales, personas que realicen su inteligencia para ser cada vez mejores y sobre todo que ayuden a quien puedan a su alrededor (E2-D2).</i></p>
	Futuro incierto y riesgoso	<p><i>El futuro es incierto, pero si hacen una carrera pueden ganarse la vida de una forma digna (E3-D1).</i></p> <p><i>Los niños que sean acompañados tienen más posibilidad que los dejados al azar, quienes dependerán de si la sociedad los acoge (E1-D1) ...pero algunos de ellos no los veo así porque no tienen apoyo en su familia... (E2-D1).</i></p> <p><i>Miren a mí me duele, pero veo a uno de los niños convertido en malandro (GD-D11).</i></p> <p><i>Puedo desear lo mejor para ellos, pero su futuro no está en mis manos, el próximo año, estarán con otro docente. El futuro es muy incierto (E3-D1).</i></p> <p><i>Pero, tengo unos niños que dentro de sus metas no está la universidad, dicen que quieren ser comerciantes, mecánicos y choferes. Es muy duro cuando uno ve niños que no quieren estudiar (GD-D7).</i></p>
	Ciudadanía y convivencia	<i>El primero es que mis alumnos aprendan a convivir. Para mí es muy importante que los niños se lleven bien y se ayuden mutuamente. Creo que así se forman buenos ciudadanos (E3-D2).</i>
	Otras aspiraciones	<i>Pero, por encima de eso me gustaría que puedan ser personas felices (E1-D2).</i>
	Ausencia de visión	<i>No me había hecho la pregunta de qué proyecto tengo para mis estudiantes (E1-D2).</i>
Prioridades Educativas de los docentes	Lectura y escritura	<p><i>Quiero formar lectores que disfruten leer (E1-D2).</i></p> <p><i>Quiero que mis alumnos aprendan a leer bien ...hacerles entender que leer no es descifrar palabras, sino la comprensión y el análisis de lo que se lee ...ya que esto forma parte fundamental en vida del ser humano para su formación personal y profesional... así poco a poco mostrarles que leer resulta interesante para aprender cosas nuevas (E2-D2).</i></p> <p><i>A partir de un cuento, les enseño a escribir, iniciando con oraciones cortas y, así, hasta llevarlos a escribir párrafos (E1-D1).</i></p> <p><i>Como el proyecto está relacionado con la contaminación del agua, después de leerlos y analizarlos los textos, pongo a los niños a realizar ejercicios... bien sea de ortografía, acentuación, aspectos gramaticales (GD-D7).</i></p>
	Operaciones matemáticas básicas	<p><i>Le dedico mucho tiempo a la matemática (E3-D1).</i></p> <p><i>Para mí es fundamental que los niños aprendan bien las operaciones, suma, resta y multiplicación, y eso, se logra con ejercicios, mucha práctica sostenida (GD-D7).</i></p>

Capítulo IV: Presentación de resultados

Categorías	Descriptor	Fragmentos del discurso de los docentes
	Convivencia	<p><i>Aprender a convivir... normas de oro de la convivencia: respeto, derecho de palabra, tono de voz, escucha y expresión sin temor (E1-D1).</i></p> <p><i>Me da gusto verlos trabajar, cómo se ayudan, el que sabe algo se lo enseña a los otros. Trabajando en grupo, ponen en práctica muchos valores, como el respeto, la solidaridad...(E3-D2).</i></p> <p><i>Estoy trabajando las relaciones interpersonales, porque en el diagnóstico me di cuenta que los niños se tratan muy mal, se gritan y pelean mucho... quiero que aprendan a convivir en paz; (E2-D1).</i></p>
	Ciudadanía	<p><i>En este proyecto sobre Suramérica hemos conocido la cultura, ubicación en el mapa, todo lo referente a cada país... (E2-D1).</i></p> <p><i>Mi propósito es rescatar nuestra cultura, fortalecer en los niños la identidad nacional mediante el conocimiento de las tradiciones venezolanas e identidad nacional (comidas, celebraciones populares, leyendas canciones) (GD-D4).</i></p> <p><i>Reforzar la identidad nacional mediante el estudio de los Símbolos Patrios, su significación, valoración y sobre todo respeto (GD-D5).</i></p> <p><i>Contribuir con el manejo del problema ambiental mediante el reciclaje de papel, lecturas y producciones escritas sobre el reciclaje... (GD-D1).</i></p> <p><i>Quiero que mis alumnos tomen conciencia de la importancia del agua y su conservación en especial la conservación de los ríos (GD-D6).</i></p> <p><i>Con el proyecto "en busca de una dieta balanceada" no sólo han aprendido los niños, también sus mamás, ya que muchas participaron en las actividades de preparación de alimentos (GD-D2).</i></p>
Acción pedagógica	Relación docente estudiante	<p><i>Los trato con cariño para que se sientan seguros. Clima de confianza (E1-D1).</i></p> <p><i>Yo les hablo mucho sobre la importancia de llevarse bien con los demás (E2-D1).</i></p> <p><i>Los tengo organizados en grupos, así aprenden a ser mejores ciudadanos y adquieren mayor independencia (E3-D2).</i></p> <p><i>Que se ocupen de sus responsabilidades, como madres y padres. (GD-D2) Que no dejen solos a los niños (GD-D11).</i></p> <p><i>Que colaboren con la escuela, se involucren en las actividades (E1-D2), asistan cuando se les convoca (GD-D8).</i></p> <p><i>Deben ocuparse más de los niños. Dar más de lo que hacemos aquí en la escuela. Ponerlos a hacer deporte, tocar algún instrumento, (E1-D1) Que ayuden a los niños en las asignaciones (GD-D8) ...ayudarlos en las tareas pero no hacérselas (E1-D2).</i></p> <p><i>Espero que colaboren más con las actividades de la escuela y refuercen valores (respeto, responsabilidad, solidaridad), conversar con ellos todos los días (E2-D1).</i></p> <p><i>Que sean ejemplo en todos los sentidos (GD-D).</i></p>

Capítulo IV: Presentación de resultados

Categorías	Descriptor	Fragmentos del discurso de los docentes
	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	<p><i>Con los niños hago exploración de los conocimientos previos, lluvia de ideas de las posibles actividades que se podían realizar, lugares de interés, personas que podían colaborar. Revisión del currículo para extraer los contenidos y organización del proyecto (GD-D6)</i></p> <p><i>Todos los días les leo un cuento. A partir de él, les enseño a escribir, iniciando con oraciones cortas y, así, hasta llevarlos a escribir párrafos, completar información, formar familias de palabras, ordenar oraciones. Uso el libro que dio el Ministerio, tiene una variedad de lecturas (E1-D1)</i></p> <p><i>Promuevo el deseo de leer, leyendo con ellos, aportándoles textos, incorporando a los padres y haciendo que ellos comenten lo que leen. Se formó un banco de cuentos, se intercambian cuentos y una vez por semana vienen los padres y leen (E1-D2).</i></p> <p><i>Trato de incentivarlos a leer, primero sobre un tema de su total agrado y luego otras cosas de importancia útiles para su vida y así mostrarles que leer resulta interesante para aprender cosas nuevas (E2-D1)</i></p> <p><i>Yo utilizo el problemario, me parece muy bueno, y, lo que es mejor, veo los avances de los niños (GD-D7)</i></p> <p><i>Todos los días hacemos una oración. Se repasan diariamente las normas de oro de la convivencia (E1-D1)</i></p> <p><i>Todos los días revisamos las tareas (GD-D1)</i></p> <p><i>Llevamos control diario y premiamos al final (E1-D2)</i></p> <p><i>Dedico mucho tiempo al área de lengua y matemática (E3-D1).</i></p> <p><i>Todos los días para iniciar la jornada de trabajo, hacemos una oración, nos encomendamos a Dios, pidiéndole que nos proteja (E1-D1).</i></p>
Relación escuela-familia	Expectativas de los docentes hacia la familia	<p><i>Que se ocupen de sus responsabilidades, como madres y padres. (GD-D2) Que no dejen solos a los niños (GD-D11).</i></p> <p><i>Que colaboren con la escuela, se involucren en las actividades (E1-D2), asistan cuando se les convoca (GD-D8).</i></p> <p><i>Deben ocuparse más de los niños. Dar más de lo que hacemos aquí en la escuela. Ponerlos a hacer deporte, tocar algún instrumento (E1-D1). Que ayuden a los niños en las asignaciones (GD-D8) ...ayudarlos en las tareas pero no hacérselas (E1-D2).</i></p> <p><i>Espero que colaboren más con las actividades de la escuela y refuercen valores (respeto, responsabilidad, solidaridad), conversar con ellos todos los días (E2-D1).</i></p> <p><i>Que sean ejemplo en todos los sentidos (GD-D).</i></p>
	Valoración del rol educativo de los padres	<p><i>Algunos padres no acuden a las citaciones (E2-D1).</i></p> <p><i>Tengo algunos padres- madres que son demasiado despreocupados dejan que la escuela asuma todo. No se ocupan de nada (E1-D2).</i></p> <p><i>Algunos niños no tienen apoyo familiar, andan solitos y generalmente son los que más problemas tienen (E1-D1)</i></p> <p><i>Las familias están débiles, tienen muchos problemas: en general son jóvenes, inmaduros, muchos le dejan todo a la escuela. Otros son sobre-protectores, hasta le hacen las tareas al hijo (E1-D2).</i></p> <p><i>Los padres brillan por su ausencia y algunas son indiferentes y hasta se molestan cuando se las llama (E3-D1).</i></p> <p><i>Hay parejas que tienen los niños sin ninguna responsabilidad (E3-D2).</i></p> <p><i>Hay mamás que utilizan a sus niños para chantajear a los padres, les enseñan a mentir sin ningún problema (E1-D2).</i></p> <p><i>Reconozco que hay un grupo de mamás que se preocupan por sus hijos, los acompañan y colaboran con la escuela (E2-D2); (E3-D1)</i></p> <p><i>Para incorporar a los padres, cada semana viene un papá o una mamá a leerles el texto que ellos consideren (E1-D2).</i></p>

Cuadro 4-4

Categorías y descriptores del proyecto educativo de los docentes

Una vez alcanzado este segundo nivel de análisis, el trabajo siguiente consistió, a partir de los fragmentos del discurso de los padres y los docentes, desentrañar las explicaciones, descripciones e interpretaciones de cada una de las categorías, a los fines de caracterizar, tanto el proyecto familiar como el escolar, para luego, proceder al establecimiento de su correspondencia.

IV.3 CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LOS PADRES DE FAMILIA

De acuerdo con el objetivo (1), la investigación pretende caracterizar el proyecto que conciben actualmente las familias en la educación de los hijos. En este sentido, se intenta responder algunas preguntas que han guiado el estudio ¿Qué proyecto educativo conciben los padres para sus hijos? ¿Qué hacen para cristalizarlo? ¿Qué esperan que haga la escuela al respecto? ¿Cómo ven a los hijos en el futuro?

Al respecto, los resultados revelan que todos los padres participantes en el estudio poseen un proyecto educativo para sus hijos, unos con mayor nivel de conciencia y elaboración que otros. En los fragmentos analizados, se revela una estructura conformada fundamentalmente por cinco (5) aspectos, a saber:

- a) Una lectura de la realidad, la cual se expresa en términos de percepciones que tienen los padres sobre su propia experiencia de vida, sobre sus hijos, y sobre el entorno social.
- b) Una visión de futuro o sueño sobre el porvenir de sus hijos.
- c) Unas prioridades educativas que los padres consideran de suma importancia en la preparación de sus hijos hacia el logro de ese porvenir.
- d) Un proceso de acompañamiento en la educación del hijo, el cual comporta asumir un tipo de relación caracterizada por actitudes favorables y un conjunto de acciones de apoyo

Capítulo IV: Presentación de resultados

académico, socio-afectivo y económico a través de las cuales los padres aspiran cumplir su rol educativo.

- e) Una relación con la escuela en la que los padres demandan un conjunto de requerimientos surgidos de sus expectativas y de su experiencia de interacción con ella, a partir de la cual valoran, apoyan, cuestionan, participan o simplemente delegan la responsabilidad de la formación de los niños y, por ende, de su futuro.

Estas categorías se sistematizan con sus respectivos descriptores en el cuadro 4-5, el cual se presenta a continuación:

No.	Categorías	No.	Descriptores
1	Lectura de la realidad	1	Percepción de sí mismos
		2	Percepción de los niños
		3	Percepción del entorno social
2	Visión de futuro	1	Profesionalización
		2	Seguridad económica, estatus social
		3	Conformación de familia
		4	Ciudadanía y convivencia
		5	Otras aspiraciones
3	Prioridades educativas	1	Lectura y escritura
		2	Matemáticas
		3	Hábitos de estudio
		4	Actitudes y valores
		5	Priorización de metas
4	Acompañamiento	1	Relación padre-hijo
		2	Acciones de apoyo
5	Relación familia -escuela	1	Expectativas de los padres sobre el trabajo docente
		2	Valoración del trabajo docente

Cuadro 4-5

Síntesis de las categorías del proyecto educativo de los padres

IV.3.1 Lectura de la realidad

Toda persona en el recorrido de su vida construye y reconstruye, de manera consciente o intuitiva, una lectura, percepción o interpretación de sus vivencias y del contexto donde éstas ocurren. Esta lectura influye decisivamente en sus actitudes, decisiones, sentimientos,

pensamientos y, en consecuencia, en la visión de futuro o proyectos que concibe o pone en marcha.

Por esta razón, la tarea de caracterizar el proyecto concebido por los padres hoy para la educación de los hijos, implica examinar las percepciones de la realidad bajo las cuales fraguan dicho proyecto; es decir, la lectura que ellos hacen de la realidad. Al respecto, en los resultados obtenidos se constatan fundamentalmente tres tipos de percepciones que construyen los padres: sobre sí mismos, sobre el niño o la niña y sobre el entorno. Las mismas se describen a continuación.

IV.3.1.1 Percepción de sí mismos

Los resultados revelan que las percepciones que los padres tienen de sí mismos, constituyen el referente fundamental en la construcción de la visión de futuro del hijo o hija. Los padres intuyen que sus experiencias pueden repetirse en la vida futura de su hijo/a; no obstante, dependiendo de cómo las evalúan, desean que las vivan o no. Por esta razón, algunos se ven a sí mismos como *modelo*, mientras que otros, por el contrario, como *anti-modelo*, al no desear que su hijo viva lo que a ellos les tocó vivir. De esta forma, se pueden distinguir con claridad; dos tipos de percepciones: las positivas o deseables y las negativas o indeseables.

En los fragmentos analizados se trasluce que los padres que más se ven a sí mismos como modelo de sus hijos son quienes han logrado hacerse profesionales; siendo éste el aspecto del cual se sienten más orgullosos y desean que ellos los imiten.

En los fragmentos siguientes se pueden observar las percepciones positivas de algunos padres y cómo a partir de éstas crean una visión de futuro para sus hijos:

Quiero que sea un hombre de bien, formando una familia igual a la de nosotros o mejor que la de nosotros, porque él tiene un buen ejemplo de nosotros, a pesar de que hemos pasado, muchos sacrificios, nos hemos mantenido muy unidos” (E2-P1).

Capítulo IV: Presentación de resultados

Como puede apreciarse, el padre deja ver la percepción positiva que tiene de sí mismo, al considerarse un *hombre de bien* y digno ejemplo para su hijo, ya que a pesar de las dificultades confrontadas en su vida, pudo formar una familia y mantenerla unida. Es de resaltar, la importancia que le atribuye a la vida familiar, lo cual puede entenderse como reflejo de la cultura andina venezolana, en particular, la merideña.

Este tipo de percepción de los padres, se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Que sea como nosotros, que por lo menos nos iguale. Con lo poco que tuvimos llegamos a ser profesionales, ella debe llegar más arriba (E1-P3).

En este caso, la madre de manera decidida manifiesta el deseo de que la hija sea como ellos, en el sentido de llegar a convertirse en una profesional. Llama la atención, cómo no sólo espera que los iguale, sino que además los supere, lo que significa que escale socialmente más alto. En la expresión, que llegue *más arriba*, aflora la creencia según la cual, la sociedad funciona como una pirámide en la que unos están más arriba y otros más abajo. Se constata también que para esta madre la profesionalización constituye uno de los mejores caminos para lograr el ascenso social.

El siguiente fragmento contiene otro ejemplo de este mismo tipo percepción de los padres:

Yo me encargo de enseñarle la matemática... Creo que va por el mismo camino mío, el camino de los números. Creo que ella va a escoger una carrera relacionada con los números, a lo mejor una ingeniería... (E1-P2).

Como bien puede observarse, el padre desea que su hija siga su ejemplo; para ello se ocupa de enseñarle matemática, área en la que él se desenvuelve. En la visión de futuro de su hija, presupone que la ve en una carrera relacionada con los números.

Capítulo IV: Presentación de resultados

Ahora bien, así como destacan las percepciones positivas, resaltan, igualmente, las negativas. En éstas, las vivencias evaluadas por los padres como dolorosas, se convierten en no deseables para su hijo. En los fragmentos analizados, llama la atención que ningún padre desea que su hijo pase por las situaciones difíciles que él pasó, tal como se puede constatar a continuación:

Yo quiero darle la mejor educación, por eso lo tengo estudiando aquí. Sólo vivo para él. Trabajo duro, pero todo sea para que él no pase por lo que yo pasé... (P1-E1).

No me está preguntando pero me tocó duro. Yo no quiero que ella se coma las uvas verdes, quiero que se coma las maduras... (P2-E3).

En estos casos, se ve con claridad la percepción negativa que poseen los padres sobre sus vidas y, frente a lo cual, hacen todo lo que está a su alcance para evitarles a sus hijos pasar por lo que ellos pasaron. En este sentido, vale la pena resaltar la metáfora utilizada por uno de los padres: *Yo no quiero que ella se coma las uvas verdes, quiero que se coma las maduras...* Se infiere que él trabaja duro para que ella recoja los frutos.

Al respecto, es importante resaltar, que si bien esta expresión envuelve un sentimiento protector razonable del padre, también encierra la idea de que el sacrificio, el esfuerzo y el enfrentamiento de situaciones difíciles es negativo para la vida y es mejor evitárselo a los hijos. De esta forma, se corre el riesgo de inculcar en ellos el facilismo, en lugar del sacrificio, el conformismo en lugar del esfuerzo, el consumismo y el derroche en lugar del ahorro.

IV.3.1.2 Percepciones del padre o la madre sobre el hijo

La lectura que un padre o madre hace de cómo es su hijo constituye una referencia importante para construir una visión de futuro. En este sentido, los resultados demuestran con suficiente claridad, lo que puede llamarse, *el potencial del hijo*. Cada padre o madre identifica

Capítulo IV: Presentación de resultados

algunos rasgos especiales en su hijo y, a partir de los mismos, construye su percepción y, en correspondencia con ésta, establece una proyección sobre el futuro del hijo.

En el siguiente ejemplo, llama la atención una madre, quien al describir a su hijo destaca fundamentalmente sus rasgos físicos; si bien, menciona que es inteligente, centra su descripción en el color azul de sus ojos. Al respecto, se puede percibir el orgullo con el que expresa que lo ve “*bello con esos ojazos azules*” y que es un niño “*llamativo*”. Debido a estos rasgos, ella intuye que en su vida futura tendrá muchos problemas, pues serán varias las mujeres que se enamoren de él.

Lo veo bello con esos ojazos azules, es muy inteligente. Me da la impresión de que va a tener muchos problemas con las mujeres, porque como él es tan llamativo, serán muchas las que se enamorarán de él. De todas maneras, yo espero que consiga una buena muchacha, que lo quiera, que lo haga feliz (P1-E1).

Ahora bien, a partir del énfasis de esta madre en el color azul de los ojos del niño, se deja ver sutilmente la percepción bien arraigada en una parte de la población venezolana de asociar la belleza física con los rasgos físicos propios de la raza blanca europea. Llama además la atención, cómo la madre percibe que su hijo, por ser bello, va a tener conflictos en su vida futura con las mujeres, lo cual proyecta un hombre probablemente mujeriego. No obstante, como todas las madres entrevistadas, ella espera que su hijo encuentre a una mujer que lo quiera y lo haga feliz, más no se plantea que sea capaz de hacer feliz a su mujer, como correspondería a la posición del hombre responsable y maduro y no del niño consentido.

Desde otra perspectiva, una madre resalta rasgos psicológicos y morales de su hija:

Es ambiciosa, responsable, obediente y cariñosa, logra lo que se propone. Se parece a mí. Es madura, se crió entre adultos, Le gustan las cosas buenas, es selectiva. La veo con su buen negocio... (P3-E1).

Como bien puede apreciarse, esta madre deja traslucir la percepción que tiene de sí misma y la transfiere a la hija. A partir de rasgos relacionados con la responsabilidad, la

Capítulo IV: Presentación de resultados

madurez, el buen gusto, la exigencia, la obediencia y el cariño, proyecta el futuro de su hija en el área de los negocios. Para esta madre su hija va a ser una empresaria exitosa.

Otro ejemplo de las percepciones de los padres y las madres sobre sus hijos tiene que ver con una madre, quien establece una visión de futuro muy diferente para cada una de sus hijas a partir de cómo las percibe en sus diferencias:

Bueno, para las dos quiero lo mejor, pero comenzaré con mi hija mayor. Deseo que siga así, es una niña muy obediente, cariñosa, responsable, está pendiente de todas sus tareas. Yo le he inculcado que sea ambiciosa, que luche por lograr sus metas, que no se conforme con poco, que aspire a más. De las dos, es la que más se parece a mí. La otra sacó todo del padre. A ella la veo desempeñándose como profesional (arquitecta). Creo que se va a casar primero que la mayor porque le gustan mucho los niños, hace dibujos de familia, construye casas y dentro coloca la familia... (P3-E1).

Esta madre manifiesta que quiere lo mejor para sus dos hijas, no obstante, ese deseo es bien diferente para cada una. En el caso de la mayor, la madre se ocupa de moldearla conforme a la percepción que ella tiene de sí misma. Se puede apreciar aquí una proyección psicológica de la madre en la vida futura de esta hija, cuestión que no ocurre con la menor, por cuanto, en la percepción que tiene de ella, la ve idéntica al padre. Presupone que será arquitecta y que se casará primero que la mayor, por cuanto se la pasa dibujando casas y le gustan los niños.

En relación con lo anterior, se deduce que la señora y su marido representan modelos muy distintos para sus hijas, siendo el de su hija predilecta más autosuficiente y ambicioso, mientras que a la otra la visualiza con una vida de hogar, en torno a un marido y unos hijos, lo cual parece que no despierta en esta mamá mayor entusiasmo.

IV.3.1.3 Percepción del entorno social

Cada persona posee una percepción del mundo en que vive y a partir de la misma identifica oportunidades y/o amenazas, las cuales no sólo influyen en su vida, sino que además, en su visión del futuro posible o deseable. En el caso de los padres o madres de familia entrevistados, se evidencia el predominio de percepciones relacionadas con las

Capítulo IV: Presentación de resultados

amenazas y no las oportunidades que pueda brindar el entorno social. Los siguientes fragmentos son ejemplos de ello:

Hay mucho peligro ahora, por eso lo mejor es cuidarlos mucho, estar pendiente de todo (P1-E2).

La mayoría de las muchachitas de ahora, pierden el tiempo, pegadas al celular escribiendo mensajitos (P4-E3).

El mundo de hoy es muy competitivo, por eso le he inculcado siempre que luche, que no se conforme con poco, que aspire a más (P3-E1).

Bueno, ahora vivimos en otra época, ahora nos toca trabajar a todos para medio comer. Muy distinto, cuando éramos nosotros pequeños, papá era el que trabajaba, mi mamá estaba con nosotros. Estaba pendiente, pero, hoy es muy distinto (E2-P3).

En este último fragmento se evidencia la añoranza de una familia tradicional y conservadora donde el hombre es el proveedor y la madre cuida de los niños y del hogar, lo cual resulta en el mundo de hoy bastante desventajoso para la mujer, forzándola a depender del hombre y a renunciar a sus aspiraciones personales, profesionales, sociales y hasta económicas. Además las familias de hoy se desintegran con mucha frecuencia y la mujer lleva la mayor carga, sobre todo en los sectores económicamente más desfavorecidos que constituyen la mayor parte de la población.

IV.3.2 Visión de futuro

Los resultados evidencian que los padres y las madres participantes en el estudio sueñan con un futuro promisorio para sus hijos, algunos con mayor nivel de conciencia o definición, mientras que otros, según testimonios de los padres entrevistados, tienen menor conciencia o su perspectiva de futuro para sus hijos es muy indefinida. Todos, sin excepción ven el futuro de sus hijos asociado a su posibilidad de hacerse profesionales. Desean, también, que sus hijos escalen socialmente más alto y disfruten lo que ellos no han podido. El análisis demuestra que visualizan ese futuro en torno a cinco ámbitos vitales; de los cuales, los tres primeros están presentes en todos los casos; mientras que los dos restantes aparecen con menor frecuencia.

Capítulo IV: Presentación de resultados

Estos ámbitos son: a) profesionalización; b) seguridad económica y estatus social; c) conformación de familia; d) ciudadanía responsable y e) otras aspiraciones. Además de los cinco descriptores que hacen manifiesta la visión de futuro de los padres de familia acerca de sus hijos, se incluyó un descriptor que permite evidenciar una realidad expresada por algunos padres de familia de aquellos padres que no se plantean el futuro de sus hijos o lo hacen de manera muy vaga o, como se ha mencionado en el texto, indefinida.

IV.3.2.1 Profesionalización

Todos los padres entrevistados conciben el futuro de sus hijos/as en función de obtener una profesión y, por tanto, validan la escolarización como proceso incuestionable para el logro de esta meta. Aspiran que la misma sea acompañada de una formación de rasgos éticos y/o morales, orientados a garantizar un comportamiento acorde con esas perspectivas de futuro. A continuación, se presentan algunos fragmentos reveladores de esta visión.

Veo a mi hijo convertido en un profesional, con un nivel educativo óptimo, con valores y principios sólidos (P1-E2).

Bueno yo la veo una muchacha buena, decente y de buenos principios y que eche palante con los estudios (GP-E1).

Para mí, la veo una mujer de bien, toda una profesional luchando por lo que quiere y una bella madre de familia... (P2-E1).

Quiero que mi hija se encargue de mi empresa y estudie algo acorde con eso. La veo graduada en algo que tenga que ver con manejo de personal y que maneje las matemáticas... (P2-E3).

Veo a mi hija como una gran profesional, de manera que no tenga que depender de nadie, que sea una persona autosuficiente y exitosa, así mismo la veo que se va a desenvolver en otras áreas (P4-E3).

Como puede apreciarse en estos casos, los padres de familia asocian el futuro de sus hijos con el estudio y la profesión como los medios por excelencia para la realización personal; ser alguien en la vida; ser autosuficientes, independientes y exitosos; en fin, personas de bien.

Capítulo IV: Presentación de resultados

Desde otro punto de vista, es meritorio resaltar que al referirse a la carrera a estudiar o la profesión para los hijos, la mayoría de los padres comparte la idea de no interferir en ese tipo de decisiones, por cuanto, las mismas deben emanar de una elección personal. Los fragmentos siguientes dan cuenta de esta perspectiva:

...y que no se vea presionado, de que tiene que ser ingeniero, doctor, sino que él mismo tome una decisión de lo que quiere ser y... bueno lo que el me ha dicho es que quiere ser veterinario” (E2-P1).

La carrera que escoja ya queda en él. Yo creo que cada persona a medida que va pasando el tiempo, va viendo lo que le llama la atención y va descubriendo qué es lo que quiere ser en la vida. El es mi hijo, pero yo no le voy a decir, mira, tienes que ser esto, porque si no... Sí, ayudarlo a que escoja lo correcto (P1-E1).

Bueno, proyecto educativo para él, es que sea un hombre de bien, que él tenga una profesión, pero que no es la que a mí me guste, sino la que él decida y le agrade para que el día de mañana pueda ejercer su profesión con honestidad (P1-E2).

Como puede observarse en estos fragmentos, los padres desean que sus hijos lleguen a ser profesionales. Si bien, disciernen que no pueden elegir la carrera o la profesión, están convencidos que deben hacer todo lo que esté a su alcance para este deseo se cristalice.

Al respecto, cabe destacar que esta visión de los padres con respecto al porvenir de los hijos, constituye un reflejo de los cambios que ha venido experimentando la familia en sus concepciones y sus valores, como consecuencia del advenimiento de la llamada sociedad postmoderna.

IV.3.2.2 Seguridad económica y estatus social

Tal como se presenta en el apartado anterior, todos los padres y madres participantes en el estudio desean que sus hijos logren ser profesionales. Al analizar las razones que sustentan este deseo, los resultados revelan que para ellos el ejercicio de una profesión permite los ingresos suficientes y permanentes, de modo que una persona pueda gozar de seguridad

Capítulo IV: Presentación de resultados

económica y capacidad de consumo. Al respecto, vale destacar que en todas las entrevistas se encuentran fragmentos alusivos a esta meta.

Lo más seguro es que tenga muchas cosas porque va ella misma a comprar lo que le gusta (P2-E1)

Que pueda tener lo que necesite que no le falte nada... (P1-E1)

Quiero verla económicamente súper bien, que pueda comprarse lo que ella quiera... (P2-E3)

Que viva bien, que no le falte nada... (P3-E3)

Estudie la carrera que le guste, y pueda vivir de eso... (P4-E1)

En algunos casos, la capacidad de generar ingresos tiene que ver con algo más que poder comprar lo que se quiera o poder vivir bien, expresa un anhelo de ir más arriba de donde se está; en otras palabras, expresa lo que se denomina usualmente ascenso social o estatus. Los siguientes fragmentos son reveladores de esta condición:

Si nosotros con lo poco que tuvimos llegamos a ser profesionales, ella debe llegar más arriba o que por lo menos nos iguale. Creo que no le va costar salir adelante... (P2-E1).

Quiero que mi hijo sea hombre de bien, estudie para que sea alguien en la vida: ser profesional, buen trabajo, gane la vida bien... (P3-E3).

Profesional, con valores, liderazgo y un gran espíritu de superación... (P2-E2).

En los fragmentos se devela también, la creencia de estos padres en una percepción piramidal de la sociedad que valora a los de arriba como superiores, o más felices, y a los de abajo como inferiores que sueñan con estar arriba, lo que significa, usualmente, ser alguien. Al respecto, vale expresar que esta perspectiva suele estar asociada al desarraigo espacial; pasar del barrio a la urbanización, del campo a la ciudad, del pueblo a la gran urbe, de la pandilla al club, del país al exterior.

IV.3.2.3 Conformación de familia

Uno de los deseos expresados por los padres y las madres participantes en el estudio, está relacionado con ver a su hijo conformando su propia familia. En este sentido, resultan interesantes los matices que expresan acerca del momento y la forma como visualizan ese deseo. Algunas referencias al momento de conformar hogar enfatizan en que esperan que esto ocurra luego de ser profesional y tener un trabajo estable, tal como se muestra en el siguiente caso:

Para ese tiempo, ya debe haberse graduado. Espero que consiga un buen trabajo para que pueda comprarse las cosas que quiera, como quien dice, que salga adelante y, bueno, él verá si forma un hogar. Yo quiero que mi hijo forme una familia muy linda. Me gustaría que tenga hijos... (P1-E1).

En otros casos, hay fragmentos que reflejan un sistema de valores interactuando entre distintas variables, tales como: profesión, hogar, seguridad económica, independencia y gustos, lo cual se puede constatar en el siguiente ejemplo:

Yo le digo, eso, que estudie, que se esfuerce, que se prepare bien. Le digo que primero tiene que terminar su carrera y luego, sí, piense en casarse. Siempre le digo que aunque se case con el que tenga más plata, no debe dejar de ejercer su profesión, pero que ejerza su profesión. No quiero que mis hijas se preparen para una profesión y luego no la ejerzan como me ha pasado a mí. Yo he querido trabajar, bueno para costearme mis gustos, pero mi esposo me dice que sigamos así (P3-E1).

Esta madre de familia refleja una relación de pareja que le ha dado estabilidad económica, pero la ha frustrado profesionalmente, sobre todo, porque no ha podido generar ingresos propios que le permitan satisfacer sus gustos. Se percibe aquí una relación entre la profesión, el ingreso económico y el consumo, que expresan cómo el tipo de pareja y de familia pueden ser, o no, compatibles con las metas personales, incluso, a veces se tienen que sacrificar unas por otras, dependiendo de la escala de valores.

Otros padres hacen énfasis en los nietos:

*Creo que formará un hogar y me dará nietos...
La veo con un hogar formado, con un buen compañero (esposo) y espero ser abuela (E3-P4).*

Como puede observarse, ser abuelo (a) es también un sueño de muchos padres de familia, lo que los lleva a inculcar en sus hijos un modelo de familia extendida, no obstante, éste tiende cada vez a desaparecer, dadas las nuevas condiciones de la vida postmoderna que presionan la conformación de familias pequeñas, atomizadas y regularmente distantes.

Desde otra perspectiva, algunos padres enfatizan en la calidad de la pareja como condición para la felicidad personal y conyugal de sus hijos:

Veo a mis hijas casadas con alguien que no sea un vago... (E1-P3).

Me gustaría que pueda formar un hogar... ojalá consiga una buena muchacha que lo haga feliz... (E1-P1).

En estos fragmentos llama la atención que para los padres y las madres, el deseo que sus hijos puedan “*conseguir una buena pareja*”, esté vinculado a la suerte en la vida, al hecho de no ser alguien vago y no, a la capacidad o a la madurez de los contrayentes. Sorprende además que, en ningún caso, figuren el tema del amor o la conformación de hogar asociados al proceso formativo de la persona.

IV.3.2.4 Ciudadanía y convivencia

Con este descriptor se identifica a una serie de aspiraciones que plantean los padres y las madres sobre la vida futura de sus hijos, las cuales se agrupan en torno a tres aspectos fundamentales: el comportamiento social, las relaciones humanas y la participación ciudadana. El primero de estos aspectos se aprecia en expresiones que hacen referencia a un conjunto de orientaciones centradas en la protección ante el peligro, la adaptación al medio social y el comportamiento o conducta moral. Se incluyen a continuación algunos fragmentos en los que se pueden evidenciar estas orientaciones:

Capítulo IV: Presentación de resultados

Que él sea un hombre de bien. Que vaya por el buen camino y no se salga del carril... Un hombre de bien es una persona estudiosa, trabajadora, alguien de la casa, que no se la pase en la calle... (P1-E1).

Uno propone y Dios dispone. Estudio y trabajo son los valores máximos... (P1-E1).

Más allá de lo económico, Deseamos que sea responsable, bien educado y no se descarrile... (P1-E2)

Quiero que sea como su papa: respetuoso, amable y muy trabajador. Hombre de bien, correcto en todo, que no se descarrile... (P3-E3).

Estos fragmentos reflejan una ética vinculada con un modo de ser, tipificado o caracterizado por valores morales como “*ser hombre de bien*”, “*no descarrilarse*”, “*alguien de la casa*”, “*bien educado*”, “*correcto en todo*”. Como bien puede apreciarse, estas expresiones están más asociadas a normas religiosas, propias de una sociedad conservadora o tradicional, poco valoradas en las sociedades liberales de la modernidad y, menos aún, en las postmodernas, en las que predominan los valores de la “*viveza*”, “*la ostentación*”, “*la falta de modales*”; en fin, un sinnúmero de comportamientos afines con la ética del dinero y el poder a costa de los que sea.

El segundo grupo de aspiraciones de los padres sobre la vida social de sus hijos/as hace más énfasis en las relaciones humanas:

Me gustaría que sea sociable, que no esté solo. Una persona sola es muy infeliz... Me gustaría que mi hijo tenga buenos amigos, que lo quieran... (P1-E1).

Una persona sana, que se lleve bien con todo el mundo. Que nadie me le haga daño. Bueno que no se meta en pleitos. Le pido a Dios que no me lo desvíe del camino para que no vaya a caer en cosas malas. Todos los días le pido a mi Diosito que cuide a mi muchachito... (P1-E2).

Como puede observarse, los padres visualizan las relaciones de sus hijos/as con los demás sustentadas en evitar o superar la soledad; la amistad como expresión de aceptación, “*ser querido*”; la ausencia de pleitos; la protección divina y el discernimiento de lo malo, extensible a las “*malas compañías*”. En este sentido, se puede afirmar que los padres de familia imaginan la vida social de sus hijos desde la óptima de relaciones armónicas y seguras.

Capítulo IV: Presentación de resultados

Por su parte, en el tercer grupo, en lo relativo con la participación ciudadana, la única mención explícita a un compromiso ciudadano, más allá del círculo social de la escuela o de los amigos, que merece la pena resaltar, dadas las implicaciones que tiene en términos de trascender el individualismo, es la siguiente:

Le inculco los valores de respeto, solidaridad. Que sea responsable ante todo. Le exijo que su conducta debe ser siempre la adecuada y la mejor en cualquier situación que se encuentre, no creerse más que otros niños. Debemos formarlos para que sean buenos ciudadanos, ser mejores personas y ayuden a la sociedad en la que se van a desenvolver... (P4-E3).

En este fragmento, es meritorio resaltar que la percepción de lo social aparece vinculada más en la dimensión de lo público, en la que el ciudadano tiene un rol participativo y constructivo dentro de la sociedad.

IV.3.2.5 Otras aspiraciones

En este descriptor se han agrupado otros aspectos a través de los cuales se evidencia un interés en la proyección de futuro que los padres construyen para sus hijos. Dentro de los aspectos más nombrados figuran: amistad, salud, belleza, recreación, artes y viajes.

En el siguiente fragmento se aprecia el interés de la madre en la recreación y salud del hijo:

Deseo que tenga muchos amigos y sea sociable. Se ve que eso le gusta porque es invitado a fiestas y se preocupa mucho por llevar regalo. Le pido a Dios por su salud... (E1-P1).

Mientras que en el siguiente, se evidencia el énfasis del padre en la belleza de la hija y los viajes que pueda tener.

La veo como una "pavita" bellísima y espero que pueda viajar... (E3-P2).

Llama la atención otro caso, en el que una madre expresa que su hija en primer lugar debe ser una profesional y adicional a ello, la visualiza bailarina o modelo. Se entiende que para esta señora, las profesiones son las que se cursan en una universidad.

Además de profesional, será bailarina, actriz o modelo... (E3-P4)".

Caso similar ocurren con otra madre:

Yo veo a mi hija siendo una excelente bailarina de ballet. Ella dice que quiere ser bailarina, bueno, nosotros le decimos que eso no está mal, pero que tiene que estudiar otra cosa... (GP-E2).

En estos fragmentos aparece un conjunto de aspectos llamativos, porque más allá de los temas básicos de la supervivencia abren la perspectiva de necesidades humanas vinculadas con el disfrute de la vida o con la auto-realización en torno de intereses y potencialidades cuyo desarrollo se hace por amor, inclinación personal o vocacional.

Para finalizar esta descripción relacionada con la visión de futuro que los padres y las madres sueñan para sus hijos vale resaltar que no solamente visualizan los ámbitos de la vida en los que esperan se desarrollen, tal como se acaba de presentar, sino que además, algunos de ellos los sitúan en un contexto temporal y/o espacial. A continuación se incluyen dos casos en los que se hace referencia al contexto espacial, si bien, en el segundo no aparece explícito el contexto, se infiere que es la ciudad de Caracas:

...veo a mi hija viajando y con la posibilidad de irse a Europa...ella dice que quiere vivir en Europa, como allá tiene la familia de su padre... (E2-P1).

Me fui a Caracas... Decidí trabajar por mi propia cuenta... Ahora tengo diez personas a mi cargo, mi negocio está bastante sólido... quiero que ella se encargue de la empresa... (E3-P2).

Es de advertir que en los demás fragmentos sobre la visión de futuro, si bien, no se mencionan explícitamente los lugares, se puede inferir que los padres perciben o imaginan el futuro del hijo realizándose en el lugar donde habitan, es decir, en Mérida.

En cuanto al contexto temporal, llama la atención una madre, quien manifiesta progresividad en el tiempo y ve el mediano plazo como consecuencia de lo que se logre en la escuela año tras año:

...lo inmediato es que avance al siguiente grado, obteniendo las competencias del grado (P2-E2).

IV.3.3 Prioridades educativas de los padres de familia

Se denominan prioridades educativas de los padres a las enseñanzas familiares que éstos creen más útiles para la vida actual y futura de sus hijos. Estas enseñanzas se orientan en correspondencia con la visión de futuro, por tanto, están relacionadas con el estudio como el camino para llegar a hacerse profesional. Desde este punto de vista, destaca el interés por la lectura, la escritura, las matemáticas y los hábitos de estudio, buscando que sus hijos sean estudiosos, no abandonen sus estudios y tengan un buen rendimiento académico.

Además del interés por el estudio, destacan dos grupos de temas de importancia para los padres; unos tienen que ver con el concepto de actitudes y valores, los cuales están referidos al comportamiento moral, el resguardo ante el peligro y una actitud positiva frente a los problemas de la vida. Los otros, reflejan más una escala de valores acerca de lo que el hijo debe ir consiguiendo en la vida, a partir de un orden de prioridades, razón por la cual se ha denominado, priorización de metas. A continuación se examinan fragmentos referidos a los descriptores incluidos en esta categoría.

IV.3.3.1 La lectura

Los padres y madres de familia manifiestan un gran interés por el tema de la lectura, toda vez que para ellos la misma conduce al conocimiento y éste a la profesionalización, por esta razón, la lectura aparece en varios descriptores como las expectativas de los padres hacia la escuela, las acciones de apoyo emprendidas por los padres en el hogar, los hábitos de estudio, las actitudes y valores, entre otros. En los siguientes fragmentos se refleja el empeño de los padres y las madres para que sus hijos aprendan a leer:

Le compro muchos libros los leemos juntas (P4-E3).

Me dedico a leer todos los días con él (P2-E2).

En las noches, le leo cuentos, eso le gusta mucho (E1-P1).

Como puede apreciarse, el padre o la madre están implicados directamente con el acto de leer, ya sea mediante el esfuerzo económico, la dedicación de tiempo o el disfrute compartido con el hijo, pero sobre todo con la compañía y el ejemplo.

IV.3.3.2 Matemáticas

En los fragmentos que siguen, así como más adelante se puede constatar en las expectativas de los padres hacia el trabajo docente, se observan dos tipos de preocupaciones de los padres acerca de las matemáticas como área prioritaria para la formación de los niños.

Yo la pongo a realizar muchos ejercicios en la casa. Quiero que comprenda bien la lógica matemática Yo me encargo de la matemática y la mamá lee y hace las demás tareas con ella (E1-P2).

En la casa lo ponemos a realizar ejercicios de matemática (P3-E3).

De una parte está el interés de un padre que aspira que la niña domine la lógica matemática, además de las operaciones básicas. Este padre insiste en el tema porque visualiza a su hija haciendo una carrera con base en la matemática y, por eso, le da gran valor al raciocinio matemático. En cambio en el otro testimonio se refleja lo que la mayoría de los padres y docentes consideran esencial en el dominio de las matemáticas como lo es la ejercitación permanente de las operaciones básicas.

IV.3.3.3 Hábitos de estudio

Las familias del mundo contemporáneo se ven forzadas a entablar una lucha diaria para lograr que sus hijos dediquen el tiempo y la concentración necesarios al estudio para no verlos fracasar en su vida académica. Son muchos los factores que compiten con este loable esfuerzo; la televisión, la Internet con sus diferentes distractores y un ambiente social frívolo, ocupado de las modas o las presiones del grupo de amigos que descalifican al estudioso y hasta se burlan

de él; así como también, las ocupaciones de los padres que limitan el tiempo para compartir con los hijos.

Ante esta realidad, les resulta difícil a los padres crear hábitos de estudio en sus hijos, por lo que es meritorio destacar el esfuerzo que hacen algunos al respecto, tal como se muestra en los fragmentos siguientes:

En la casa tienen un horario, lo primero son las tareas y, después, sí, pueden ver un poco de televisión o jugar en la computadora (GP-E1).

Debemos trabajar con ellos todos los días en sus tareas, la lectura y la escritura (GP-E2).

Yo le exijo a pesar de la edad. Creo desde pequeño debe aprender a ser responsable. Todos los días le reviso para ver qué hizo y qué tareas le mandaron. Estoy pendiente que realice las tareas (GP-E1).

IV.3.3.4 Actitudes y valores

En la gran mayoría de las entrevistas y grupos de discusión, apareció el interés de los padres por una educación en valores para sus hijos, tanto impartida por ellos mismos como exigida a la escuela. Entre los ejemplos referidos a este asunto resaltan:

Lo orientamos, para que no se preocupe sólo por lo económico, más allá de eso, queremos que sea responsable, una persona de bien, que nadie tenga que hablar mal de él, que no se descarrile... (E2-P1).

...quiero que aprendan a ser responsables, que aprendan a respetar a los demás, que sepan vivir bien con los otros, a dar lo mejor de ellos. (GP-E1).

Bueno, tienen que enseñarles a comportarse mejor. Hay niños que no hacen caso y son muy groseros... no tienen ni la mínima idea de qué es el respeto. Se les habla y nada (GP-E1).

Hemos hecho muchos sacrificios, nos hemos mantenido muy unidos, para darle un buen ejemplo... eso es lo que yo le he enseñado a él. (E2-P1).

En los fragmentos anteriores resaltan algunas actitudes y valores que le dan más énfasis a las relaciones con los demás. Expresiones como: “que nadie hable mal de él”, “vivir bien con los otros”, “comportarse mejor porque son groseros”, evidencian el interés de los padres por una educación para la convivencia y el buen trato, donde resaltan actitudes y valores sobre la dignidad o

Capítulo IV: Presentación de resultados

imagen ante los demás, el respeto, la unidad familiar y la convivencia armónica, los cuales reflejan que se valora la vida social como sustento del proyecto de vida personal.

Otros refuerzan actitudes personales que garantizan la continuidad, la persistencia y la capacidad de luchar hasta obtener lo que se proponen, sobre todo, ser exitosos en sus estudios.

Véase los siguientes fragmentos:

Considero que cada etapa tiene unos valores. Ahora debemos enseñarlos a ser responsables, que le tomen mucho amor a los estudios... (GP-E3).

En la casa les enseñamos que todo se puede lograr con esfuerzo. Si ellos quieren algo tienen que ganárselo, ¿cómo? Estudiando, saliendo bien en sus estudios” (GP-E3).

En los fragmentos anteriores resalta, en primer lugar, la responsabilidad, la capacidad de entrega (dar lo mejor de ellos), el sacrificio y el esfuerzo propio como las actitudes esenciales para enfrentar los retos de la vida y ganarse lo que se quiere.

Un fragmento que amerita un comentario especial por las connotaciones que trae consigo, es el siguiente:

Deseo que sea ambiciosa, que luche por lograr sus metas. A mí siempre me ha parecido que una persona ambiciosa, logra siempre lo que se propone. Yo le he inculcado siempre eso, que luche, que no se conforme con poco, que aspire a más (E1-P3).

La ambición puede tener dos lecturas en nuestro mundo actual, una vinculada con la ambición acumulativa y el consumismo, la cual puede conducir a cualquier cosa, como ocurre con tanta gente en la sociedad que para conseguir lo que quiere pasa por sobre cualquier consideración ética y moral, desde venderse a sí mismo, hasta atentar contra la vida de los demás. La otra es la lectura positiva, optimista, la cual ofrece un punto de vista aleccionador que se relaciona con el espíritu de lucha, la superación del conformismo y la elevación de las metas personales. Obviamente, esta última lectura trasciende al plano meramente económico y

coloca la ambición en otros planos como el familiar, social, cultural, espiritual, afectivo, en fin, todas las dimensiones de una vida integral.

Algunos fragmentos se refieren implícita o explícitamente a la vida sexual o temas delicados como las adicciones:

No como hacían en mi familia, que no nos explicaban las cosas y todo era un misterio. No, nosotros le explicamos de modo natural las cosas, así que ella sabe qué es bueno y qué es malo (GP-E1).

...todo a su debido momento. Sí, comparto que a los varones hay que alertarlos sobre las drogas. Ese problema es muy grave. A las niñas hay que explicarles sobre los cambios físicos por los que pasamos todas las mujeres. También que no permitan que nadie vaya a aprovecharse de ellas... (GP-E3).

Aquí se ve cómo los padres superan tabúes existentes hacia algunos temas para abrir la confianza y la comunicación a sus hijos. Independientemente del grado de conocimiento o de claridad que ellos tengan acerca de esos asuntos, esta confianza constituye en sí misma un factor de resguardo y acompañamiento al hijo/a.

IV.3.3.5 Priorización de metas

Algunos padres conciben una secuencia de logros o metas al visualizar el futuro de sus hijos. Esta secuencia se expresa en términos de prioridades que representan una escala de valores. En el primer grupo aparecen: estudio, profesión, trabajo, consumo (comodidad, darse gusto, tener lo necesario).

Bueno, que se case, que tenga hijos. Una buena familia. Eso es lo que uno espera para los hijos de uno. Pero, eso sí, primero que se gradúe. Después, sí que tenga sus hijos...Bueno, que tenga su carrera, su casa, todo lo que necesite, que no le falte nada (E1-P1).

Yo le digo eso, que estudie, que se esfuerce, que se prepare bien. Le digo que primero tiene que terminar su carrera y luego, sí, piense en casarse... La veo exitosa, triunfante, haciendo lo que quiere, le gustan las cosas buenas, es selectiva. Le veo un futuro muy hermoso a mi hija. La veo con su buen negocio (E1-P3).

Yo, también deseo para mi niña lo mejor, a mí me gustaría verla hecha toda una profesional, que tenga un buen trabajo que le permita tener sus comodidades GP-E1).

Que mi hijo pueda seguir estudiando hasta hacerse un profesional. En unos 20 años lo veo, con un trabajo, organizado con una familia... (GP-E2).

Este núcleo central de la escala de valores, expresado en los fragmentos anteriores es compartido por la casi totalidad de los entrevistados y de los participantes en el grupo de discusión. Representa fundamentalmente un enfoque de sobrevivencia y estatus o, dicho de otra forma; es una perspectiva socioeconómica de la vida que ve cada proceso como instrumental para otro, el estudio conduce a la profesión, ésta al trabajo y el trabajo genera los ingresos necesarios para una vida cómoda y sin sobresaltos económicos. Este núcleo de valores puede relacionarse con el tener como esencia de la vida.

IV.3.4 Acompañamiento de los padres de familia

Este descriptor hace referencia fundamentalmente al cómo, es decir, a las acciones, actitudes y valores que definen una relación entre el padre o la madre con su hijo orientados hacia el logro de los objetivos del proyecto que tanto el padre como la madre tienen en mente.

Al respecto, los resultados evidencian una diferenciación en el tipo de acompañamiento que las familias hacen a sus hijos, destacándose, tres tipologías: a) los padres que están pendientes de sus hijos y los atienden oportunamente. En este caso, se combinan actitudes como el compromiso, el respeto, la exigencia, la comunicación y la confianza, junto con acciones de apoyo académico y económico; b) los padres sobre-protectores que en su afán de cuidar al niño, lo absorben y hasta lo asfixian de normas, cuidados, temores, que terminan limitando su desarrollo autónomo; y c) los padres que no se ocupan de ellos, ni en su casa, ni atienden los llamados de la escuela.

Aunque, estas tipologías no son mutuamente excluyentes, resulta útil analizarlas en función de dos grandes descriptores: las relaciones padre-hijo y las acciones de apoyo de los padres.

IV.3.4.1 Relaciones padre-hijo

En el caso de las familias acompañantes, se usa este descriptor para caracterizar a los padres de familia que establecen con sus hijos relaciones interpersonales favorecedoras del logro de los objetivos del proyecto familiar. Estas relaciones están centradas en la dedicación al hijo con especial esfuerzo en su educación como vía para garantizarle un futuro prominente, tal como se puede ver en los siguientes fragmentos:

Lo más importante que uno puede hacer por sus hijos es darle mucho amor. No malcriarlos... (GDE1-M5).

Quiero que sean personas de metas y que luchan por ellas” (GP-E3).

Quiero con el favor de Dios, que mis hijos, primero, estudien, eso se los digo todos los días, tienen que aprovechar el sacrificio. Uno no quiere verlos fracasados... llenos de problemas, uno quiere que sus hijos lo superen a uno, que vivan bien, echen “palante”... (GP-E1).

En estos fragmentos, los rasgos que más resaltan son los de una relación proactiva, caracterizada por actitudes de los padres favorables al desarrollo de su hijo y su compromiso con él, expresado en forma de objetivos o intenciones, consejos o ejemplos de vida. Se infiere que este tipo de relación constituye una especie de acompañamiento moral.

En relación con el respeto, vale la pena destacar los siguientes fragmentos:

...ella es la que va a decidir. Yo quiero lo mejor para ella. Yo no quiero que mi hija algún día me reclame que estudió esa carrera porque yo se la impuse... (E1-P2).

Eso es decisión de él. Porque es mi hijo, pero yo no le voy a decir, mira tienes que ser esto, porque si no... sí, ayudarlo a que escoja lo correcto... (E1-P1).

Estos fragmentos constituyen una evidencia de los cambios que han experimentado los padres y las madres en sus valores y actitudes en la relación con sus hijos. Resulta loable, el respecto que se aprecia por las decisiones que tomen sobre la carrera que elijan estudiar.

En torno a la responsabilidad y a la exigencia, unos padres expresan:

Nosotros les exigimos que salgan bien, eso es lo único que ellos hacen, estudiar, por lo tanto, no les aceptamos malas notas... (GP-E1).

Capítulo IV: Presentación de resultados

...le exijo que su conducta debe ser siempre la adecuada y la mejor en cualquier situación que se encuentre... (E3-P4).

Un comentario especial merece el tema de la exigencia, cuando no raya en la represión o el miedo, sino que se convierte en un factor sano de presión y estímulo por cuanto, uno de los factores que pesa negativamente en nuestra sociedad es que algunos padres dejan que sus hijos sean absorbidos por distractores múltiples que los dispersan y les fomentan una actitud pasiva, reactiva, espectadora o consumidora y no aquellas tendientes a la formación de una persona autónoma y responsable, como la iniciativa propia, la productividad, la creatividad, el compromiso, el espíritu de superación, entre otras.

La comunicación en el marco de la confianza y la orientación moral es un proceso muy valorado por algunos padres como medio ideal para que la relación con sus hijos sea transparente y fluida.

Hablamos mucho y de forma clara, como se deben hablar las cosas, tal como son. No sé algunas veces, me pregunto si, ¿estaré haciendo bien? (E3-P1).

Yo, por ejemplo, hablo mucho con ellos, nunca les he pegado. Cuando me ha tocado llamarles la atención, no uso palabras ofensivas. Hasta el momento esto me ha resultado, se portan bien y son muy responsables... (GP-E2).

Le hablamos claro sobre las cosas. No como hacían en mi familia, que no nos explicaban las cosas y todo era un misterio. No, nosotros le explicamos de modo natural las cosas, así que ella sabe qué es bueno y qué es malo... (GP-E1).

Se evidencia aquí cómo la comunicación fluida se opone a las formas represivas o violentas para corregir a los niños. Se nota, también, como el manejo de ciertos temas, que en algunas familias resultan tabúes, es asumido por estos padres de forma natural, creando espacios de diálogo con sus hijos en favor de relaciones abiertas, de confianza y orientadoras.

Una vez descrito las relaciones que establecen los padres o familias acompañantes con sus hijos, conviene revisar lo que ocurre con los padres sobre-protectores, denominados así,

Capítulo IV: Presentación de resultados

por cuanto el acompañamiento a los hijos se va al extremo en atenciones, prevención ante el peligro y en desconfianza ante la maldad existente en la sociedad. Los siguientes fragmentos constituyen evidencias de este planteamiento:

Me gusta ayudarlo, creo que, en algunos casos, lo ayudo mucho, a veces creo que en exceso... (E1-P1).

Yo no sé, si soy sobre-protectora, estoy al pendiente de las tareas. Yo me tomo el trabajo de traerlo y buscarlo todos los días. Yo no me confío, ahora hay mucha gente mala... (GP-E2).

En mi opinión, respeto la de los otros, pero para mí, la clave, es vigilancia...saber ¿qué hacen?, ¿dónde están? Yo no entiendo cómo algunos padres dejan a sus hijos en otras casas...y no se preocupan por saber más sobre quiénes están ahí. Todos sabemos cómo han cambiado las cosas, yo no me confío...ahora hay mucha gente mala (GP-E1).

El temor, fundado o infundado, o el carácter dominante de algunos padres, se transforman en los móviles de actitudes sobre-protectoras (Dallera, 2006). Con esto no se quieren desconocer los riesgos y peligros del mundo actual y ante los cuales es necesaria una vigilancia razonable y bien dosificada por parte de los padres. El problema de la sobreprotección aparece cuando la vigilancia y el control se vuelven compulsivos y crean en el hijo miedos incontrolables o fobias, lo cual genera, en algunos casos, que se sientan asfixiados y, en otros, minusválidos y no se atreven a correr el más mínimo riesgo.

En contraposición con las dos tipologías anteriores, se encuentran los padres que establecen con sus hijos relaciones signadas por el descuido o el abandono, los cuales, no sólo se manifiestan frente a las responsabilidades escolares, sino también, hacia la vida del niño en general, como se constara en los siguientes fragmentos:

...porque uno ve que no se preocupan por sus hijos, bueno, mire cuántos estamos aquí...y ¿cuántos somos?... Yo veo que nos hace falta estar más pendientes de los muchachos (GP-E1).

Capítulo IV: Presentación de resultados

Al respecto, vale aclarar que algunos son conscientes de tal situación, pero no consiguen manejarla, debido a que tienen cargas laborales que, según ellos, les impiden brindar a sus hijos la atención requerida.

Ustedes me van a disculpar, a mí me da mucha pena, pero a mí no me queda tiempo para estudiar con los muchachos, ustedes saben que me la paso trabajando todo el día, cuando llego a la casa me toca cocinar, lavar, preparar los uniformes, bueno sólo uno sabe cómo son las cosas (GP-E2).

Bueno, la señora ha planteado algo que es bastante cierto, creo que eso nos pasa a muchos de nosotros, tenemos que trabajar, en mi casa trabajamos los dos. En honor a la verdad, no nos queda tiempo. Miren lo que me pasa, cuando llego, ya los muchachos están durmiendo y, en la mañana los dejo en la escuela y ya. Mi mujer trabaja todo el día también. Nosotros deseáramos tener tiempo para ayudarlos con las cosas de la escuela, pero con qué comemos (GP-E2).

Como puede inferirse, la desatención de los padres, es un problema que se manifiesta en la sociedad de muchas maneras. Va desde familias constituidas y estables; pero con obligaciones laborales que no les permite disponer de tiempo para la atención de los hijos o porque no poseen la preparación para ejercer su rol formativo y orientador, hasta familias desintegradas en las que los niños son cuidados o descuidados por terceros o, por la madre; quien, en el mejor de los casos, trabaja, estudia y hace los oficios del hogar. Dada la complejidad de este problema, es urgente su estudio a los fines de desentrañar sus causas y generar acciones que ayuden a minimizarlo.

IV.3.4.2 Acciones de apoyo

Este descriptor resume un conjunto de actividades emprendidas por los padres para garantizar la permanencia, rendimiento y aprovechamiento del estudio de sus hijos. Se pueden identificar dos tipos de actividades: espontáneas o informales y sistemáticas o metódicas.

Las actividades espontáneas, son desarrolladas por la mayoría de los padres de familia a partir del sentido común y, sobre todo, consisten en tener presencia al lado del niño en sus momentos de estudio dentro del hogar.

Capítulo IV: Presentación de resultados

Le busco muchos libros, le enseño lo que aparece en los libros, yo le enseño. Todos los días estoy muy pendiente de sus tareas... (E1-P1).

En nuestro caso, lo ayudamos en la realización de las tareas. Estamos siempre pendientes de todo lo que le piden aquí en la escuela... (E2-P1).

También aparecen esfuerzos más ordenados y sistemáticos que pueden reconocerse como planes de acción o de apoyo metódico. Un padre, por ejemplo, describe una especie de metodología para facilitar el aprendizaje y fortalecer los hábitos de estudio de su hijo.

Revisar lo visto en clase, preguntar al respecto, orientarlo, reforzar las actividades, ponerlo a realizar las tareas, leer todos los días con él, y resolver las operaciones de matemáticas que le asignen... (E2-P2).

Otra estrategia bastante original, consiste en que cada uno de los padres atiende necesidades de aprendizaje de la niña en función de sus propias habilidades:

Nosotros queremos que ella sea una buena estudiante y por eso nos repartimos las cargas. Yo me encargo de la matemática y la mamá lee y hace las demás tareas con ella. Creo que va por el mismo camino mío. El camino de los números... (E1-P2).

También se emplea el ejemplo como método para inculcar amor por el estudio y por el trabajo:

Con todo el esfuerzo del mundo, ambos ya tenemos nuestra profesión. Ella debe seguir por ese camino. Ha estado siempre con nosotros, la llevamos para todos lados y siempre andamos estudiando y realizando trabajos... Yo creo que por lo que ella ha visto, va a llegar muy lejos... (E1-P2)

Otra de las formas de acompañamiento de los padres al proceso educativo de los niños es la preocupación por dotarlos de los medios necesarios para el estudio. Se nota, al respecto, la diferencia entre quien tiene capacidad económica y quien no la tiene

Trato de darle lo que yo pueda, porque somos una familia pobre y no podemos darle mucho... (P1-E3).

Nosotros estamos muy pendientes de él. Ahora le hemos comprado una computadora... (P3-E3).

Capítulo IV: Presentación de resultados

Le he comprado muchas cosas para que no le falte nada. Quiero que tenga todos sus útiles... (P1-E1).

...nosotros trabajamos para que a ellos no les falte nada (GP-E1).

Estas acciones son de gran importancia, pues representan la manera como los padres representan un soporte que les permite a los niños contar con todos los recursos que requieren para su estudio. Sin embargo, en algunos casos, ellos pierden de vista necesidades de sus hijos que trascienden el plano material, conformándose con dotarlos de las cosas que les piden, tal como ocurre en el ejemplo siguiente:

Ella me pide cosas y lo único que le exijo es que salga bien en los estudios... (P2-E3).

Este caso refleja la típica conducta de algunos padres que piensan que el rendimiento en el estudio es el producto de un negocio, según el cual el niño deberá rendir a cambio de los bienes que se le proveen.

Además de las actividades escolares, los padres consideran que la formación de los hijos debe ser complementada con diferentes tipos de actividades extraescolares, sobre todo, en el ámbito deportivo y en el cultural:

*Me la paso con ellos siempre, los llevo a natación, karate y los ayudo en sus tareas... (E1-P3).
La tenemos por la tarde en varias actividades para que no vea tanta televisión, unos días va a natación y otros a ballet... (GP-E1).*

Estos fragmentos muestran la conciencia que tienen algunos padres de familia sobre la importancia de diferentes disciplinas deportivas o artísticas para la formación integral del hijo, por su significación para el cultivo de la sensibilidad, la creatividad, el espíritu de equipo, la capacidad de lucha, la disciplina y otras cualidades esenciales en un ser humano realizado plenamente.

IV.3.5 Relación del padres de familia con el/ la docente

En la información analizada se pueden identificar dos aspectos que definen la relación que establece la familia con la escuela. En primer lugar, destacan las expectativas que tienen los padres hacia la escuela y, en segundo, las valoraciones que hacen de lo que allí ocurre, incluyendo su propia posibilidad de participación en los destinos de ésta. En realidad, estos dos descriptores se orientan más hacia los docentes que hacia la escuela como institución o como sistema.

IV.3.5.1 Expectativas de los padres hacia el trabajo docente

Los resultados revelan que las expectativas de los padres sobre el trabajo de los docentes oscilan, desde delegarle buena parte de la responsabilidad en la educación de los hijos, pasando por posiciones un tanto intermedias, hasta concebirlo como un complemento a la formación que ellos brindan en su casa.

En el siguiente fragmento se puede constatar como un padre delega la responsabilidad de la educación al trabajo de la escuela:

Exigirle a la institución para que el proyecto se ejecute... Que los docentes estén bien preparados... (E2-P3).

Este padre considera que la escuela es la responsable principal de la educación de la hija, en este sentido, exige la preparación de los docentes como factor importante para garantizar el éxito en esa formación.

Desde otra posición, un padre reconoce que no cuenta con la preparación suficiente para enfrentar el desafío ser padre en la sociedad actual:

Me gustaría que hicieran algo para que nos enseñen cómo es que debemos educar a los hijos...(GP-E3).

Llama la atención la sinceridad con la que se expresa este padre, quien reconoce lo difícil que le resulta educar actualmente a los hijos, por lo que solicita a la escuela el desarrollo de un

programa que les permita a los padres comprender mejor a los niños y actuar con mayor coherencia

Desde esta misma posición, una madre expresa:

Bueno, también hay que considerar que vivimos otros tiempos, todo ha cambiado. Hay mucha diferencia entre la educación que yo recibí y la que le estoy dando a mis hijos... (GP-E3).

En el fragmento anterior, merece ser destacada la percepción de la madre sobre los cambios que ha sufrido la sociedad y el reconocimiento humilde que el modelo aprendido durante su infancia debe ser superado a partir de la comprensión de las diferencias entre aquellos tiempos y los actuales.

Desde el otro extremo, figuran los padres y las madres, quienes asumen el trabajo de los docentes como complemento al que realizan ellos en su hogar. En este sentido, se puede constatar un conjunto de temas de alta significación entre sus expectativas, los cuales se han sistematizado bajo el concepto de actitudes y valores para la vida. En la información analizada destacan: la capacidad de luchar en la vida, ser buen ciudadano, permanecer motivado, expresarse y reflexionar, superar debilidades, entre otras. Fragmentos que demuestran lo indicado son:

Espero que la escuela siga formando a mi hija como una mujer de bien, mediante el método de la enseñanza, con los valores, con el aprender cada día con el apoyo incondicional, con el afecto y cariño que le dan todos los días... (P4-E2).

*Enseñarles a luchar por sus metas y no darse por vencidos (E1-P3).
Formarlos para ser buenos ciudadanos (E3-P4).*

Si se analizan más detenidamente estos fragmentos, se halla implícita en ellos, toda una pedagogía de formación en valores para la vida; fundamentada en el amor, en la cotidianidad, el esfuerzo propio, la convivencia pacífica. Es la perspectiva ética de la educación que no sólo

Capítulo IV: Presentación de resultados

instrumenta para la profesionalización, el trabajo o la sobrevivencia, sino que se eleva más allá, hacia el humanismo y la trascendencia del ser.

Otros fragmentos refieren también a un tipo de actitudes y valores orientados a fortalecer al niño en su desempeño académico.

Me gustaría que los niños estén bien motivados... (E2-P1).

Aspiro que en la escuela y en todo caso la docente de aula, trabaje las debilidades que presenta el niño y que arrastra de otros grados, las mejore y fortalezca con actividades pedagógicas, lúdicas efectivas y siga con su trabajo educativo, en las demás áreas... (E2-P2).

Aquí resaltan procesos claves en la pedagogía, donde se evidencia cómo algunos padres tienen conocimiento o, al menos intuiciones acerca de la educación. Entre ellos se encuentran la motivación el espíritu lúdico, la expresión oral, la reflexión y algo que llama la atención porque muestra el camino hacia una educación terapéutica, transformadora: diagnosticar las debilidades del niño y trabajar en su superación.

Ante la pregunta ¿qué esperas que la escuela enseñe a tus hijos? los padres de familia insisten en que las tareas esenciales de la escuela son enseñar a leer, escribir y usar las matemáticas.

Que la enseñen a leer. ¡No puede ser que muchachos en segunda etapa y no sepan leer! ¡Oye, que escriban sin errores ortográficos, bueno que, en verdad, aprendan a escribir, no sólo que copien, que puedan expresar sus ideas de forma escrita (P3-E1).

Me gustaría que le dedicaran más atención a la lectura y a la ortografía, ahora no corrigen la ortografía (P1-E3).

Para mí lo más importante es que los niños de verdad, aprendan a leer y a escribir (P1-E1). La matemática es muy importante...la escuela debe contribuir a que desarrollen las matemáticas, no puede ser que ahora no pueden hacer una cuenta sencilla (P2-E1).

Aunque representan diferentes concepciones de lo que es aprender a leer y escribir o aprender matemáticas, lo que sí se ve con claridad es la importancia que le dan los padres y las madres al trabajo escolar en estas dos áreas.

Capítulo IV: Presentación de resultados

En este análisis destaca también, una expectativa relacionada con las diferentes materias del currículo escolar, a las cuales se las percibe como útiles para la exploración vocacional, por cuanto, los niños manifiestan a través de éstas sus inclinaciones, habilidades o intereses.

Que le enseñen de todo. Con respecto a las materias, que aprenda mucho, todo lo que se da en cada grado, para que él vaya definiendo qué quiere ser... (P1-E1).

Finalmente, resulta interesante constatar que algunos padres van más allá de lo tradicional o convencional, al plantear sus expectativas sobre el trabajo que debe realizar la escuela:

Que aprendan a investigar por ellos mismo de manera que los representantes no terminen por hacerle los trabajos (E3-P4).

La creatividad, es muy importante. Hoy el mundo necesita personas muy creativas (E3-P2).

Aprender a investigar y a ser creativos son dos capacidades fundamentales en la sociedad actual, de cambios acelerados, donde las fórmulas repetitivas se agotan rápidamente y las personas enfrentan situaciones cada menos estructuradas en el trabajo, en el amor, en la vida social y política, en la economía y hasta en su propia identidad.

Los comentarios de los padres entrevistados acerca de su participación y la de sus iguales en las actividades escolares de sus hijos y de la institución, se inclinan a reclamar que muchos padres no participan en las actividades de la escuela, ni asisten cuando se les convoca, ni atienden los problemas escolares de sus hijos.

Las profesoras no pueden atender tantos problemas: la indisciplina, los que leen mal, los que andan mal en matemática, los que no hacen las tareas (E1-P3).

Hay padres que no se ocupan de los niños. No asisten a nada, no colaboran. Yo creo que los niños reflejan aquí lo que viven en la casa. A mí me parece que algunos padres esperan que la escuela lo haga todo... (GP-E1).

Se constatan, al menos, dos posiciones antagónicas. De un lado, están los padres de familia preocupados y comprometidos con la educación de sus hijos, quienes ven en la escuela su complemento necesario, apuestan para que esta mejore y contribuyen en que esto ocurra. Del otro, están los desentendidos que le entregan sus hijos a la escuela. Esta última posición refuerza la reflexión hecha anteriormente sobre los padres que no acompañan a sus hijos en su casa y tampoco asisten a la escuela.

IV.3.5.2 Valoración del trabajo escolar

Este descriptor recoge la manera como los padres de familia juzgan u opinan sobre el trabajo docente. Destacan dos posiciones al respecto; una que enfatiza en las debilidades o cuestionamientos y, otra, que está más orientada al reconocimiento de los logros o fortalezas percibidas.

En algunas instituciones educativas los padres tienen una posición crítica ante la manera como se lleva adelante el proceso educativo de los niños:

Pierden mucho tiempo en actividades intrascendentes, actos, celebraciones, tres o cuatro temas en todo el año y poco avance en lectura, escritura, matemáticas... (E1-P3)

Baja exigencia: ahora les exigen poco... (GP-E1).

Quedan vacíos, tenemos que pagar tareas dirigidas para completar la labor de la escuela... (GP-E2).

Mediante estos fragmentos los padres demandan que los educadores revisen el trabajo que están realizando en el aula, por cuanto, algunas actividades resultan para ellos, intrascendentes y constituyen una pérdida de tiempo.

Además de los cuestionamientos anteriores, en la escuela, se presentan también diversos tipos de problemas cuya solución implica el compromiso e intervención de los padres, pero, algunas veces, la relación familia-escuela resulta poco fluida y, por supuesto, poco efectiva al abordar la problemática existente, tal como puede observarse en el siguiente fragmento:

Capítulo IV: Presentación de resultados

Varias veces hemos hecho reuniones pero las cosas no mejoran... No se ve que se tomen medidas efectivas con los niños problemáticos... (E1-P3).

Otra cara de la relación escuela-familia es la que evidencia satisfacción por parte de los padres acerca de la labor educativa de la escuela. Desde este punto de vista, resaltan los siguientes fragmentos:

*Me gusta que los niños hagan exposiciones, les exijan y reflexionen (E3-P3).
Bueno hasta ahora, por lo menos aquí, los niños son muy motivados y... yo creo que eso es lo principal, la motivación para los niños... antes lo apocaban a uno si sacaba malas notas, ahora no, porque lo que yo veo es que al niño le desarrollan mucho la creatividad... (E2-P1).*

El ha aprendido muchas cosas, nosotros vemos que es bueno en matemática y lee muy bien. Me gusta que lo pongan a realizar exposiciones. Sí, eso, yo estoy muy contenta, porque veo el progreso que ha dado... (P3-E3).

Es de observar que, lo que para algunos padres les resulta negativo como son las exposiciones, a otros, por el contrario, les resultan beneficiosas.

Para finalizar la caracterización del proyecto educativo familiar y, a manera de resumen, resulta importante señalar que las categorías y sus correspondientes descriptores evidencian, sin lugar a dudas que, mayoritariamente, los padres y las madres participantes en el estudio poseen un proyecto cuya meta está orientada a lograr la profesionalización de los hijos e hijas.

Esta meta tiene su justificación en una lectura, diagnóstico o interpretación de la realidad y se fragua a partir de la reflexión sobre tres aspectos fundamentales:

1. La percepción sobre la propia experiencia de vida de los padres de familia, de la cual se derivan lo que quieren viva su hijo.
2. La percepción que tienen los padres de familia de su hijo a partir de la cual establecen proyecciones de su potencial como oportunidades de futuro.

3. La percepción que tienen del mundo actual o del entorno social y los problemas que el hijo deberá enfrentar.

Ahora bien, lo que antecede al logro de la meta se encuentra como condición y camino obligante; el estudio, el cual se transforma en medio y objeto a la vez. Como medio, es el camino para la profesionalización, lo cual le da una enorme significación a la escuela, toda vez que la misma representa el lugar donde éste podrá recorrerse. A partir de allí, el estudio se convierte en el objeto central de la relación entre padres e hijos, quienes orientan sus esfuerzos hacia el éxito en la prosecución, año por año, y en evitar el abandono.

Alrededor de la búsqueda del éxito en el estudio se genera una agenda o plan de acción al cual se ha denominado “acompañamiento”, por cuanto, sus tareas son subsidiarias de la actividad escolar, que dirigen los docentes y llevan a cabo los niños. En este sentido, los padres acompañan creando condiciones, brindando apoyos académicos, económicos, morales o socio-afectivos y, eventualmente, demandando a la escuela los procesos que ellos consideran que ésta debe desarrollar.

Esta agenda incluye algunas enseñanzas o contenidos que los padres y las madres consideran básicos para asegurar, el éxito académico y como consecuencia de éste, el éxito profesional. Al respecto, destacan con mayor intensidad: la lectura, la escritura, las matemáticas, la formación moral y en valores; que forjen actitudes personales para superarse, luchar por las metas propias, evitar los riesgos y peligros del mundo actual. Con una menor intensidad, aparecen algunos valores referidos a la convivencia, las relaciones interpersonales, el comportamiento moral y, finalmente, de manera marginal, aparecen valores referidos al ser buenos ciudadanos, hijos o amigos.

Después de la profesionalización, figura en el sueño de los padres sobre el futuro de los hijos como la consecuencia deseable y segura de ser profesional: conseguir un trabajo estable,

digno y bien remunerado que permita obtener lo necesario para vivir cómodamente, sin sobresaltos y, poder entonces sí, conformar una familia.

De manera complementaria a este modelo profesionalizante del futuro del hijo, algunos padres mencionan su deseo de que éste tenga la posibilidad de ser bailarina, líder, empresaria, buen ciudadano, viajar por el mundo, tener salud y hasta ser una persona feliz.

Finalmente, conviene advertir que el proyecto educativo no es uniforme y homogéneo en todos los padres y madres de familia. Por el contrario, resalta la diversidad dentro de la uniformidad antes descrita. Tal diversidad puede representarse en tres tendencias:

- a. Los padres de familia que son acompañantes y están pendientes de los hijos, asisten a las actividades de la escuela, complementan la formación dada por ésta y establecen relaciones de respeto, confianza, cooperación y razonable exigencia con los hijos y con los docentes.
- b. Los padres de familia sobreprotectores que en su afán por cuidar a los hijos terminan haciendo las cosas por ellos e impidiéndoles su desarrollo e independencia. Establecen relaciones de dominación con los hijos y compiten con los docentes por el control del proceso educativo de los niños.
- c. Los padres de familia desentendidos de la educación de los hijos, quienes muestran poca atención a éstos y pretenden que los educadores se ocupen por ellos. Están convencidos que su función es llevarlos a la escuela o proveerles, cuando tienen, los recursos económicos. Se distinguen aquí dos tipologías; de un lado están los padres y las madres irresponsables, quienes tienen al hijo/a, pero no se ocupan de su atención y hasta los abandonan y, del otro, aquellos/as cuyas condiciones de trabajo y/o de vida no les permiten ocuparse de los hijos, aunque quisieran.

IV.4 CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LOS DOCENTES

Al sistematizar y analizar la información suministrada por los docentes entrevistados y participantes en el grupo de discusión se encuentra que ellos plantean fundamentalmente tres

Capítulo IV: Presentación de resultados

ideas cuando se les pregunta sobre el proyecto educativo que conciben para sus estudiantes: a) las habilidades y actitudes que perciben en los niños favorables para obtener los resultados académicos; b) el acompañamiento que hacen las familias a su proceso educativo y, c) la capacidad del niño y de su familia para sortear con éxito los riesgos y peligros del mundo actual que atentan contra su vida presente y futura.

Estos tres aspectos se combinan configurando un tema central en la visión de futuro que los docentes tienen de los niños: el estudio como camino para lograr una carrera y tener trabajo digno. Colateralmente, aparecen otras perspectivas de vida relacionadas con ser personas felices, aprender a convivir, la identidad nacional y las tradiciones de la región y del país.

Esta información puede apreciarse en el cuadro 4-6, en el que se sistematizan las opiniones de los docentes en cinco (5) categorías y sus correspondientes descriptores, a partir de las preguntas de la investigación: ¿Qué proyecto educativo conciben los docentes en la actualidad? ¿Qué hacen para concretarlo? ¿Qué esperan de los padres? ¿Cómo responde la escuela a la delegación que las familias le hacen de su rol socializador? A continuación se presenta este cuadro:

No.	CATEGORIAS	No.	DESCRIPTORES
1	Lectura de la realidad	1	Percepción de los niños
		2	Percepción del entorno
2	Visión de futuro	1	Futuros profesionales
		2	Futuro incierto y riesgoso
		3	Ciudadanía y convivencia
		4	Otras aspiraciones
3	Prioridades educativas de los docentes	1	Lectura y escritura
		2	Operaciones matemáticas básicas
		3	Convivencia
		4	Ciudadanía
4	Acción pedagógica	1	Relación docente estudiante
		2	Estrategias de enseñanza-aprendizaje
5	Relación Escuela Familia	1	Expectativas de los docentes hacia la familia
		2	Valoración del rol educativo de los padres

Cuadro 4-6

Síntesis de las categorías del proyecto educativo de los docentes

IV.4.1 Lectura de la realidad

Tal como se expresa en la caracterización del proyecto educativo familiar, cada persona a lo largo de la vida, reflexiva o intuitivamente, construye y reconstruye una lectura o percepción de sus vivencias y del contexto donde éstas tienen lugar. El discernimiento sobre esa lectura es de suma importancia, toda vez que la misma influye de manera decisiva en las visiones de futuro que concibe y en las relaciones que establece con los otros y con el mundo circundante en general.

Ahora bien, desentrañar las percepciones de los docentes sobre la vida futura de los niños que ellos forman, cobra gran relevancia, dada la influencia que éstas tienen en las expectativas, actitudes y apoyos que ellos brindan a los niños.

En este sentido, tanto en las entrevistas como en el grupo de discusión, los docentes dejaron traslucir fundamentalmente dos tipos de percepciones. Unas relacionadas con los niños y otras relacionadas con el entorno socio-ambiental.

IV.4.1.1 Percepciones de los niños

Los fragmentos analizados demuestran cómo las percepciones de los docentes sobre los niños, tienen que ver con las posibilidades que ellos intuyen en los niños para proseguir exitosamente sus estudios. En este sentido, se identifican dos tipologías de niños; unos de *pronóstico favorable*, quienes cuentan con las capacidades intelectuales, la avidez por el saber, la responsabilidad y el acompañamiento familiar que les permitirá cursar fluidamente sus estudios hasta lograr ser profesionales. Y, otros, de *pronóstico reservado*, quienes presentan limitaciones de distinto orden; económico, cognoscitivo, nutricional y afectivo.

En cuanto a la primera tipología, los siguientes fragmentos resultan bien reveladores:

Son chicos inteligentes y con muchas ilusiones, van a llegar lejos (E1-D2).

En este caso, para la docente, una persona inteligente y con ilusiones llega lejos. Vale resaltar que al expresar “*van a llegar lejos*”, se refiere al hecho de lograr ser profesionales, visualizándose aquí una relación directa entre la inteligencia que ella percibe en los niños y el hecho de que ellos puedan llegar o no a ser profesionales.

En el caso siguiente, la docente expresa ver en la universidad a los niños que cuentan con el apoyo de sus padres:

Yo veo a la mayoría de las niñas y a los varones, que cuentan con el apoyo de sus padres, en la universidad (GD-D7).

Otro caso que llama la atención es el siguiente:

Tengo niños que les gusta estudiar, son responsables, lo más probable es que cursen una carrera y sean profesionales exitosos (E3-D2).

Se puede apreciar que para la docente, la motivación y la responsabilidad de los niños contribuyen significativamente en el hecho de que logren hacerse profesionales exitosos.

En cuanto a la segunda tipología, llama la atención el fragmento siguiente:

Capítulo IV: Presentación de resultados

... tengo otro grupo, que pobrecitos, están muy desasistidos, no tienen el apoyo familiar que necesitan...tienen muchas carencias académicas, afectivas, de alimentación, con de decirle que hasta de higiene (E3-D2).

Como se puede constatar, para la docente, el futuro de estos niños es incierto, dadas las múltiples carencias que comportan, las cuales se agudizan al no contar con el acompañamiento de los padres. De otra parte, la expresión “*pobrecitos*”, puede tener aquí dos lecturas; por un lado, expresar aflicción por la situación de los niños y, por el otro, cierto desprecio frente a los más necesitados. De este modo, puede inferirse el docente apuesta por los más favorecidos y desatiende a los más necesitados. Es decir que en vez de reducir las diferencias en las condiciones de los niños influye en su mantenimiento o, en el peor de los casos, en su profundización.

Dentro de esta misma tipología, una docente expresa:

...en mi grupo tengo unos niños que todavía no saben leer, con ellos las cosas son muy difíciles. He hablado con sus representantes, pero pareciera que no hacen nada, porque todo sigue igual (E2-D3)

En este caso, la docente deja traslucir su preocupación por cuanto los niños aún en el grado que cursan (tercero) no saben leer, con lo cual complican su trabajo. Al referirse a los que confrontan mayores dificultades en la lectura, expresa que “*con ellos las cosas son muy difíciles*”. Se entiende que para ella, quienes no saben leer en este grado constituyen una carga; tal parece que, enseñar a leer no es su responsabilidad, por cuanto señala: “*He hablado con sus representantes, pero pareciera que no hacen nada, porque todo sigue igual*”.

Desde otra perspectiva, se infiere que el problema lo confrontan los padres y no los niños, toda vez que habla de lo que ha hecho con los padres y no de lo que ha hecho con los niños en función de mejorar sus habilidades lectoras. También, se aprecia poco compromiso de parte de la docente en la resolución de esta problemática, al expresar “*todo sigue igual*”. En

Capítulo IV: Presentación de resultados

este sentido, resulta preocupante que no vea algún signo de avance en el desempeño de los niños, revelándose una percepción estática de ellos.

Otro caso altamente impactante es el siguiente:

A mí me duele, pero veo a uno de los niños convertido en malandro (GD-D11).

En este fragmento, llama poderosamente la atención cómo la docente a partir de los rasgos actuales del niño concibe un futuro sombrío para él. Expresa pesar por su situación, no obstante, en sus palabras se aprecia poca disposición por revertirla en favor de él. Se puede entender aquí, que para ella la vida de los niños sigue un curso lineal, cuyo futuro depende irremediablemente del contexto familiar, es decir, que quien cuente con las condiciones favorables logrará culminar exitosamente sus estudios y quien no las tenga, lamentablemente, tendrá un futuro incierto y hasta en el peor de los caos, penoso.

Dentro de esta misma tipología, vale la pena analizar el siguiente:

Tengo unos niños que dentro de sus metas no está la universidad, dicen que quieren ser comerciantes, mecánicos y choferes. Es muy duro cuando uno ve niños que no quieren estudiar (GD-D7).

En este caso, la docente expresa su preocupación por unos niños que no quieran estudiar y que dentro de sus metas no está ir a la universidad. En estas palabras, se puede inferir, que el objetivo fundamental de la educación básica es la preparación para el ingreso a la educación universitaria y no para abrirse paso dignamente en la vida. Representa, además, una calamidad que los niños quieran ser mecánicos, albañiles o vendedores y, por el contrario, no deseen ingresar a la universidad. Se percibe, una cierta descalificación hacia estos tipos de trabajos y, por el contrario, una exaltación a la formación universitaria. Se infiere además, que las personas que realizan esos oficios no necesitan de la formación que brinda la escuela.

IV.4.1.2 Percepción del entorno socio-ambiental

Los resultados revelan que los docentes perciben un entorno socio-ambiental saturado de problemas y riesgos para los niños, los cuales intuyen afectan su presente y potencialmente su futuro.

En relación con el entorno social, los docentes perciben dinámicas problemáticas que viven los niños en la familia, la escuela y la sociedad y, a partir de éstas, visualizan su vida futura. Los dos siguientes fragmentos constituyen evidencias de conflictividad en el entorno familiar:

La familia está en un punto débil. Bueno, es que ya no hay familia. La familia no se ocupa de ayudarlos, cuidarlos, algunos niños van solitos (E1-D1).

En este caso, el docente percibe tanta fragilidad en la familia que se atreve a negar su existencia. Es posible que esté impresionado por algunos casos de desatención familiar, lo cual lo llevan a expresar de modo exagerado “*que ya no hay familia*”. Se infiere que para él, los niños que viven en estas condiciones tienen un futuro incierto.

En las palabras del docente se puede observar con claridad el problema de la desatención de algunos padres hacia sus hijos; problema que parece aumentar dadas las condiciones en vida de la sociedad actual.

Otro caso que muestra la conflictividad que perciben los docentes en el seno familiar es el siguiente:

Otro problema que considero importante es el de la autoridad. Ahora, los niños no respetan a sus padres. Hay mamás que me han dicho que no saben qué hacer con sus hijos, los padres no tienen autoridad moral, cómo le piden a sus hijos que no fumen o beban si ellos lo hacen (GD-D9).

Como bien puede apreciarse, la docente destaca el problema de la falta de autoridad de los padres frente a sus hijos, lo cual, en su opinión, es tan grave que algunas madres le han expresado que “*no saben qué hacer con sus hijos*”. Destaca, además, que “*los padres no tienen autoridad*

Capítulo IV: Presentación de resultados

moral?. En esta expresión, es importante observar que, si bien, se muestra preocupada por algunos padres cuyos comportamientos resultan poco ejemplarizantes para sus hijos, sorprende la forma cómo los incluye a todos, negando a una buena parte de ellos, quienes mantienen con sus hijos relaciones respetuosas.

Desde otra mirada, las palabras de la docente, evidencian que las relaciones entre padres e hijos han cambiado considerablemente en los últimos tiempos y, uno de los aspectos en los que se constata ese cambio, es en el ejercicio de la autoridad. Aquellos tiempos en los cuales los padres mandaban a su total discrecionalidad, y en los que predominaban los padres autoritarios y los hijos dependientes han quedado atrás. En la actualidad, las relaciones entre padre e hijos están reguladas por un marco legal que sitúa al niño como prioridad absoluta y sujeto de derechos, por lo que no puede ser sometido a castigos que vulneren su integridad personal. Dado que buena parte de los padres apoyaban la autoridad con los hijos en castigos y no se prepararon para el establecimiento de relaciones fundamentadas en el respeto mutuo, los niños están creciendo con una distorsión del sentido de autoridad, la cual es percibida con mayor intensidad, tal como lo revelan los fragmentos analizados.

Ahora bien, otro entorno social en el que los docentes perciben alta conflictividad, es el aula, tal como se muestra en el siguiente fragmento:

Los niños se tratan muy mal, se gritan y pelean mucho. Estos niños siempre están a la defensiva. No escuchan, ni reflexionan. Son muy reactivos. Basta que un niño diga algo para que de inmediato comiencen a pelear. Lo que me sorprende es que todo lo vuelven pelea (E2-D1).

En el fragmento, la docente se muestra bastante impactada por el comportamiento de los niños “*que todo lo vuelven pelea*”. Se entiende que para ella, ese comportamiento representa una reproducción de lo que viven en el entorno familiar. Se deduce, además, que esos niños confrontan otras dificultades, las cuales inciden en la percepción de futuro que ella construye sobre ellos. Sorprende que no hable sobre las acciones que ha emprendido para cambiar esa

Capítulo IV: Presentación de resultados

situación, se quede en la queja o el diagnóstico y responsabilice a los padres y a los niños sobre los problemas.

Los siguientes fragmentos constituyen evidencias de las percepciones que poseen los docentes sobre la sociedad actual:

Hay tantos peligros que los pueden desviar. Usted sabe, la droga, las malas compañías (E2-D2).

Usted sabe todos los peligros a los que estos niños están sometidos. Hoy no es como antes, que todo era muy sano (E3-D1).

Como bien puede apreciarse en los fragmentos anteriores, los docentes dejan entrever sus preocupaciones al constatar que estos entornos se vuelven cada vez más violentos e inseguros para los niños. Estas preocupaciones se intensifican al darse cuenta que los niños cada vez padecen de intolerancia, violencia, inseguridad y tantos males que contravienen con la formación de una persona física y emocionalmente sana. De otra parte, en la expresión “*Hoy no es como antes, que todo era muy sano*”, se aprecia, una cierta añoranza romántica por los tiempos pasados.

En relación con el entorno ambiental, los docentes perciben múltiples problemáticas, tal como se evidencia en los siguientes fragmentos:

Estamos trabajando un proyecto sobre el reciclaje. Este es un tema de mucha importancia debido a los múltiples problemas ambientales que tenemos actualmente en todas partes (GD-D1).

En un diagnóstico los niños ... seleccionaron como tema que les preocupa el de la basura (GD-D3).

Estamos trabajando en un proyecto sobre contaminación del agua, debido al deterioro progresivo de los ríos (GD-D6).

Al respecto, es meritorio resaltar la importancia que estos docentes le atribuyen a la problemática ambiental, lo cual se refleja en los proyectos de aprendizaje que trabajan con sus estudiantes, quienes también sienten preocupación por el entorno ambiental, tal como se muestra en el siguiente fragmento

Ese proyecto sobre los fenómenos naturales fue propuesto por los niños, preocupados por las catástrofes que van dejando damnificados (E3-D1).

En el fragmento, además de la preocupación de los niños por las catástrofes naturales, vale la pena resaltar, la sensibilidad de la docente frente a esa preocupación, por cuanto, permite la elección del proyecto de estudio conforme a sus necesidades e intereses.

IV.4.2 Visión de futuro

Tal como se expresa en el apartado anterior, los docentes visualizan la vida futura de los niños a partir de las percepciones que tienen sobre sus condiciones actuales. En este sentido, los resultados muestran con claridad dos visiones de futuro; unos niños que lograrán ser profesionales y otros que no.

IV.4.2.1 Futuros profesionales

De acuerdo con los resultados, para los docentes, los niños que “*son inteligentes*”; es decir, que poseen las habilidades cognitivas y cognoscitivas; tienen “*interés por aprender*” y cuentan el acompañamiento de los padres, lo más probable es que continúen exitosamente sus estudios y logren hacerse profesionales, tal como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

Son chicos inteligentes y con muchas ilusiones, van a llegar lejos (E1-D2)

A varios los veo en la universidad, si sus papás siguen acompañándolos (E2-D1).

Los veo como unos grandes profesionales...tienen mucho interés por aprender...(E2-D2).

Al respecto, se infiere que para los docentes, estos niños son de *pronóstico favorable*, toda vez que cuentan con las condiciones que les permitirá proseguir sus estudios y hacerse profesionales, develándose con ello, una especie de *Efecto Pígalión*, en su dimensión positiva, tal como se puede constar en el siguiente fragmento:

Lo que les inculco es que sigan estudiando, que lleguen a la universidad y cursen una carrera, de modo que, puedan ganarse la vida de forma digna (E3-D1).

Capítulo IV: Presentación de resultados

En este caso, la docente expresa: “*les inculco*” a los niños que “*sigan estudiando, que lleguen a la universidad y cursen una carrera*”. Se aprecia que tiene un pronóstico favorable de ellos, por lo que los persuade para que sigan estudiando y puedan hacerse profesionales “*de modo que, puedan ganarse la vida de forma digna*”. No obstante, se percibe una cierta descalificación hacia los oficios no titulados y una confusión relacionada con el término “digno/a”, pues tal parece que, para ella, sólo quien ejerce una profesión puede ganarse la vida de forma digna. Sorprende además, que se exprese en estos términos con sus estudiantes, por cuanto, buena parte de sus padres no son profesionales.

IV.4.2.2 Futuro incierto

En contraste con las percepciones anteriores, los docentes tienen un *pronóstico reservado*, de los niños que confrontan dificultades, bien de índole; afectiva, cognitiva o cognoscitiva, pero, en especial, de los que no cuentan con el apoyo socioeconómico de los padres. Se devela aquí, el *Efecto Pigmalión*, en su dimensión negativa, toda vez que visualizan un futuro incierto para los niños al intuir que en algún momento lamentablemente abandonarán los estudios y se dedicarán, en el mejor de los casos, a oficios no titulados, tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

...algunos niños van solitos. Por eso, veo un futuro muy incierto para ellos. Dependerán de lo que la sociedad pueda hacer por ellos (E1-D1).

En este caso, se evidencia cómo el docente a partir de las condiciones que percibe en los niños, visualiza un futuro incierto para ellos. Aquí, la expresión “*solitos*” significa que no cuentan con el acompañamiento de los padres, por tanto, es probable que no puedan continuar sus estudios. En la expresión, “*Dependerán de lo que la sociedad pueda...*”, llama la atención que se refiera a lo que pueda hacer la sociedad y no, a lo que puedan hacer docentes, o la escuela en

su conjunto, en pro de revertir ese futuro, con lo cual se evidencia, poco compromiso de su parte con la suerte de estos niños.

En este mismo sentido, una docente expresa:

“Esos niños no tienen ayuda de sus padres... a mí me da mucho pesar con ellos, porque ellos no tienen la culpa” (E2-D1).

En este caso, se infiere que para la docente, si los niños no cuentan con el apoyo de los padres, lo más probable es que no puedan proseguir sus estudios. Expresa pesar por esta situación, sin embargo, se percibe poca iniciativa de su parte por mejorarla. Se infiere, además, que responsabiliza a los padres por no prestar la ayuda que requieren los niños.

Dentro de esta perspectiva, otro caso que vale la pena analizar es el siguiente:

Yo puedo desear lo mejor para ellos, pero su futuro no está en mis manos, el próximo año, por ejemplo, estarán con otro docente. También, todo depende de lo que pasa en sus familias (E3-D1).

Como se puede apreciar, la docente manifiesta que a pesar de sus buenos deseos por el futuro de sus estudiantes, éste no depende de ella, sino de lo que pasa en el entorno familiar y en los cursos siguientes al que ella imparte. Se constata aquí, el poco compromiso del docente por intervenir positivamente en la vida de los niños, de modo que puedan hacerla más manejable, sea cual sea el camino que tomen.

IV.4.2.3 Ciudadanía y convivencia

En la mayoría de los docentes se pone de manifiesto un interés por vincular a los niños con temas del ambiente social y natural, con el amor patrio o con la identidad cultural y, aunque los fragmentos expresados por ellos reflejan más sus prioridades en el día a día, se puede evidenciar en uno de ellos como también esos elementos pueden hacer parte de la visión de futuro.

Lo primero es que mis alumnos aprendan a convivir. Para mí es muy importante que los niños se lleven bien y se ayuden mutuamente. Creo que así se forman buenos ciudadanos (E3-D2).

Formar buenos ciudadanos es un propósito que se proyecta en el tiempo al niño que será adulto y de quien dependerá una convivencia armónica, solidaria y pacífica con los demás. Otros rasgos de estas referencias a la ciudadanía se analizan en detalle dentro de la categoría prioridades educativas de los docentes, puesto que no fueron expresados en términos de visión de futuro sino como proyectos de aprendizaje con perspectiva de presente.

IV.4.2.4 Otras aspiraciones

Llama poderosamente la atención la perspectiva de una docente que proyecta a sus alumnos como personas felices, independientemente de cualquier otra cosa. Véase su expresión:

Pero, por encima de eso me gustaría que puedan ser personas felices (E1-D2).

La expresión “*por encima de todo*”, puede interpretarse, en relación con el contexto de las entrevistas como que más allá de ser profesional o no, tener dinero o no, casarse o no, lo importante es que en lo que la persona viva sea feliz porque aprendió a serlo. La felicidad puede tener múltiples interpretaciones: puede estar entendida como aquel pensamiento que invita a “disfrutar la vida, a pesar de todo” o muy probablemente el concepto tenga una referencia directa al amor como fuente de felicidad, o como buscar la felicidad en la experiencia mística, espiritual. En otras palabras, más allá de los logros materiales, existe todo un universo de posibilidades de ser una persona feliz. Cabe dentro de esta reflexión hacerse una pregunta que trasciende con mucho los límites de esta investigación ¿Será que la escuela o la familia o los demás agentes socializadores enseñan a los niños a ser personas felices?

Un fragmento extraído de la entrevista con una docente plantea una reflexión necesaria, ya que cuando a los docentes se les pregunta por el proyecto que tenían para sus alumnos, la gran mayoría de ellos se remite al proyecto de aprendizaje que adelantan en lo inmediato, pero

Capítulo IV: Presentación de resultados

no se ve muy explícito, si se han preguntado por el proyecto de vida del niño, su futuro, sus perspectivas. En este fragmento si se percibe la importancia de la pregunta:

No me había hecho la pregunta de qué proyecto tengo para mis estudiantes (E1-D2).

El no haberse hecho esa pregunta puede estar implicando un olvido involuntario, sin embargo, pareciera que más bien constituye una actitud arraigada en los docentes a raíz de prácticas pedagógicas que los sumergen en los objetivos inmediatos, en la cotidianidad de rutinas pedagógicas a las que apuestan los resultados de todo el proceso educativo.

Puedo desear lo mejor para ellos, pero su futuro no está en mis manos, el próximo año, estarán con otro docente. El futuro es muy incierto (E3-D1).

La expresión "... su futuro no está en mis manos, el próximo año, estarán con otro docente" hace pensar que los docentes tienen una mirada del niño por un año escolar y que la pregunta del futuro se resuelve "cumpliendo con lo que me toca este año". No se percibe el sentido histórico de la continuidad del tiempo y es que en el hoy se resuelven los asuntos del ayer y se construyen las posibilidades del mañana.

IV.4.3 Prioridades educativas de los docentes

Al preguntársele a los docentes sobre lo que hacen para cristalizar las metas del proyecto educativo que tienen para sus estudiantes, de inmediato, sus respuestas se orientan hacia los temas de los proyectos de aprendizaje que están desarrollando en ese momento y hacia dos áreas de su gran preocupación: lengua y matemática.

En cuanto a los proyectos y a las áreas, los docentes priorizan el estudio de algunos temas; bien, atendiendo a las demandas de los niños, de sus padres o por considerarlas de gran relevancia en la educación de éstos. En el análisis aparecen fundamentalmente cuatro grandes grupos de temas:

IV.4.3.1 *Lectura y escritura*

En relación con la lectura y la escritura, los docentes expresan dedicarle todo el tiempo necesario con tal de lograr que los niños sean competentes y autónomos. Se constata, además, que privilegian la enseñanza de algunos contenidos y habilidades. De este modo, por ejemplo, declaran abocarse a promover la comprensión lectora; sin embargo; buena parte de ellos, planifica un cuerpo de actividades denominadas “*ejercicios de lengua*”, relacionadas con el tema del proyecto, pero, extrañamente, orientadas al aprendizaje de algunos aspectos formales de la escritura, como la gramática y la ortografía. Los otros, por su parte, realizan prácticas de lectura con temas distintos a los del proyecto, utilizando para ello un libro en particular.

Al respecto, llama curiosamente la atención que, en estas dos situaciones, los docentes se abocan más a los aspectos formales de la escritura que al fortalecimiento de la comprensión en la lectura. Tal como puede corroborarse en los casos siguientes:

... los ejercicios de lengua, los preparo sobre los temas que estamos trabajando en el proyecto. (GD-D6).

... como el proyecto está relacionado con la contaminación del agua, después de leídos y analizados los textos, pongo a los niños a realizar ejercicios... (GD-D6).

Otro caso digno de analizar es el siguiente:

Para mí es muy importante que aprendan a leer y a escribir bien... leer fluidamente, que no delecteen, que hagan las pausas donde indican los signos de puntuación... escribir con buena ortografía, con sentido y legibilidad... (E3-D1).

En este caso, al preguntarle al docente sobre qué significa para él, leer bien, expresa: “*leer fluidamente, que no delecteen, que hagan las pausas donde indican los signos de puntuación*”. Se devela una visión reduccionista y mecánica de la lectura, por cuanto supone que leer consiste, fundamentalmente, en la decodificación de los signos impresos. Llama la atención que en ningún momento haga alguna mención a la lectura como construcción de significado, de posiciones propias, cuestionamiento y revisión crítica, en fin, al papel activo del lector en este

Capítulo IV: Presentación de resultados

proceso. Sobre lo que significa para el docente, escribir bien, expresa: “...*escribir con buena ortografía, con sentido y legibilidad...*”. Se constata que centra su atención en los aspectos formales de la escritura y, no, a la escritura como proceso de construcción del conocimiento y transformación del pensamiento. Sorprende, además, que en ningún momento haga alusión a los subprocesos inherentes en la producción escrita, tales como elaboración de borradores, revisión y edición de los textos.

Otra docente expresa:

Quiero que mis alumnos aprendan a leer bien, para mí, la educación tiene que lograr que sean unos excelentes lectores, ya que esto forma parte fundamental en vida del ser humano para su formación personal y profesional... una persona que sabe leer tiene mucha ventaja, puede seguir estudiando sin problemas (E2-D2).

Como se puede apreciar, para esta docente, el desarrollo de las habilidades en la lectura constituye uno de los objetivos fundamentales de la educación. Se infiere que el término “*excelentes*”, se corresponde con el despliegue de autonomía, habilidades y disfrute. Sorprende, además, que para ella, la lectura represente un criterio de competición, por cuanto afirma que “*una persona que sabe leer tiene mucha ventaja*”. De otra parte, está convencida que quienes aprenden a leer podrán continuar sus estudios sin mayores dificultades, lo cual constituye un criterio de gran valor para el desempeño futuro de los niños.

Otro caso digno de análisis es el siguiente:

Quiero formar lectores que disfruten leer, promover en ellos el deseo de leer (E1-D2).

En este caso, la docente manifiesta que lo más importante para ella es que los niños lean de forma placentera. Ahora bien, resulta altamente plausible, el favorecer en los niños el gusto por leer, aspecto sumamente crucial en la formación de lectores autónomos. No obstante, se infiere que privilegia la lectura de textos literarios (cuentos, leyendas, mitos...) y, es posible que desestime, la utilización de textos orientados a informar, explicar, definir, describir y

argumentar, propios del discurso académico y ante los cuales también se puede desarrollar el disfrute o al menos su valoración y apropiación por parte de los estudiantes.

IV.4.3.2 Operaciones básicas

En relación con la matemática, los resultados evidencian que la misma representa una de las áreas de mayor preocupación para los docentes, lo cual se pone de manifiesto en el tiempo escolar que le dedican, tal como se evidencia en los fragmentos siguientes:

Para mí es fundamental que los niños aprendan bien las operaciones, suma, resta y multiplicación, y eso, realmente se logra con ejercicios, mucha práctica sostenida. A eso hay que dedicarle mucho tiempo... (GD-D7).

Quiero decir, que yo también le dedico mucho tiempo a la realización de ejercicios de matemática... (GD-D6).

Como se puede apreciar, para los docentes, las operaciones básicas, constituye uno de los aprendizajes fundamentales del área de matemática. De acuerdo con ellos, este aprendizaje se logra mediante “*mucha práctica sostenida*”, razón por la cual, la estrategia más utilizada, es la ejercitación. Se infiere que este procedimiento se realiza al margen del proyecto de aprendizaje de modo mecánico y repetitivo. Es posible que los niños sumen y resten sin saber qué ni por qué.

Se puede observar con claridad, el uso discrecional en el manejo del currículo de parte de los docentes, toda vez que no hacen mención a otros contenidos, tan importantes como las operaciones básicas: el sistema de numeración decimal, fracciones, medidas, figuras geométricas, estadística y probabilidad, por nombrar algunos.

IV.4.3.3 Convivencia

De acuerdo con los docentes, la convivencia constituye uno de los temas de suma urgencia, dada la creciente conflictividad que confrontan los niños en la escuela. Razón por la

Capítulo IV: Presentación de resultados

cual, los docentes emprenden diversas acciones destinadas a hacerla más pacífica, tal como se muestra a continuación:

Creo que hoy es necesario que los niños, desde muy pequeños, aprendan a convivir con los otros. Creo que si les enseñamos desde pequeños eso, no tendríamos tantos problemas... (E1-D1).

Como puede apreciarse, la convivencia representa para la docente, un motivo de gran preocupación; por cuanto, considera que la misma se ha tornado cada vez más problemática en el aula. Por esta razón, cree que, si a los niños se les enseña desde pequeños a convivir, disminuyen sus problemas, tanto en el presente como en el futuro. En este sentido, explicita su estrategia para el establecimiento en el aula de una convivencia pacífica:

Todos los días revisamos las normas de oro de la convivencia: respeto a mis compañeros, solicito el derecho de palabra, uso un tono de voz adecuado, escucho con atención y expreso mis ideas sin temor (E1-D1).

Si bien, la docente no expresa cómo realiza la revisión de las normas, se infiere que todos los días, en algún momento de la jornada, los niños las recuerdan para que no se les olvide. Para ella, estas cuatro proposiciones constituyen *las normas de oro de la convivencia* en el aula. Se deduce que para comprometer a los niños, las normas están enunciadas en primera persona singular: respeto, solicito, uso, escucho y expreso. Se deduce, además, que para ella, la clave de la convivencia se fundamenta en el respeto.

Dentro de este contexto, otro docente expresa:

Estoy trabajando las relaciones interpersonales, porque en el diagnóstico me di cuenta que los niños se tratan muy mal... (E2-D1).

En este caso, llama la atención que el docente emprende un trabajo destinado a mejorar las relaciones interpersonales, en virtud de haber considerado la información obtenida en el diagnóstico. Aunque no explicita las acciones que realiza, se infiere que las mismas desean mejorar el trato entre los niños.

También se manifiesta una conciencia proactiva en un docente que muestra como fomentando el trabajo en equipo se forman valores para la vida

Me da gusto verlos trabajar, cómo se ayudan, el que sabe algo se lo enseña a los otros. Trabajando en grupo, ponen en práctica muchos valores, como el respeto, la solidaridad... (E3-D2).

En este caso, el enfoque ya no está centrado en los problemas de relación y de maltrato sino en la práctica de aprendizajes relacionados con valores de convivencia, asunto este que, aunque constituya un trabajo en el presente inmediato, contribuye con la visión de futuro del proceso educativo.

IV.4.3.4 Ciudadanía

Los docentes consideran importante fortalecer actitudes y valores clave en la formación del buen ciudadano como son la identidad nacional, el amor patrio, la actitud conservacionista, el sentido del territorio, los valores culturales propios, entre otros. Por esta razón, desarrollan algunos proyectos de aprendizaje orientados hacia el reconocimiento de los símbolos patrios y las tradiciones propias de la venezolanidad, tal como se puede constatar en los siguientes fragmentos:

Fomentar la identidad nacional, en nuestro caso, el estudio de los símbolos patrios. Creo que es importante que los niños conozcan su significado, pero que, además, aprendan a respetarlos, porque me he dado cuenta que ellos no conocen los símbolos patrios en su contenido y significación (GD-D5).

En este caso, el docente pretende fomentar la identidad nacional mediante el estudio de los símbolos patrios. De acuerdo con sus palabras, no sólo espera que los niños, los reconozcan de modo conceptual, sino, además, procedimental y actitudinalmente, al expresar: “*aprendan a respetarlos.*”

Resulta bien plausible que esta iniciativa responda a una necesidad sentida por el docente, quien se ha dado cuenta que los niños no conocen el significado de los símbolos patrios, lo cual, en su opinión, constituye un signo de poca identidad nacional. No obstante, sorprende la visión reducida que tiene sobre el concepto, identidad nacional. Tal parece que,

Capítulo IV: Presentación de resultados

aprender el significado de los elementos constitutivos de los símbolos, bastará para tener identidad nacional.

En este mismo sentido, una docente manifiesta:

Estamos trabajando un proyecto sobre las tradiciones venezolanas. Muestra de esto, es que a los niños no les gusta la música venezolana. El proyecto les ha permitido conocer las comidas, las celebraciones populares, las leyendas y canciones. En verdad mi propósito es rescatar nuestra cultura, fortalecer en los niños la identidad nacional (GD-D4).

Esta docente percibe, también, la necesidad de fomentar la identidad nacional. Es consciente que “a los niños no les gusta la música venezolana”. Por esta razón, desarrolla un proyecto de aprendizaje basado en las tradiciones venezolanas. Manifiesta que el mismo les ha permitido “conocer las comidas, las celebraciones populares, las leyendas y canciones”. Si bien, se desconocen las estrategias que utiliza, se infiere por las palabras utilizadas que el estudio se lleva a cabo desde una perspectiva más teórica que procedimental.

Otro tema que aparece como importante para docentes y estudiantes es el de la conservación ambiental. Bajo esta denominación, se integran unos temas relacionados con la conservación ambiental, los cuales, reflejan las preocupaciones de los docentes y los niños frente al creciente deterioro de los recursos naturales. Estos temas son: la conservación, el reciclaje, la contaminación de los ríos y la basura.

El siguiente fragmento muestra una experiencia pedagógica relacionada con la conservación ambiental y el reciclaje:

...estamos trabajando con la ECOTU, es una especie de carpa donde se les explica a los niños sobre el cuidado del ambiente y reciclaje de material. Esto les gusta mucho. Creo que la ECOTU es una estrategia bien interesante para enseñarles a los niños sobre la conservación... (E2-D1).

En este caso, la docente se vale de un recurso educativo, ideado para motivar y cultivar en los niños actitudes ambientalistas.

En el siguiente caso se reseña un trabajo sobre el reciclaje:

Capítulo IV: Presentación de resultados

Yo estoy trabajando un proyecto sobre el reciclaje. Este es un tema de mucha importancia debido a los múltiples problemas ambientales que tenemos actualmente (GD-D1).

Aunque se desconocen las estrategias que emplea el docente en el desarrollo del este proyecto, se infiere que lleva a cabo actividades en las que los niños tienen la oportunidad de reciclar algunos materiales. Se aprecia también su preocupación por la problemática ambiental. No obstante, al expresar “*Yo estoy trabajando un proyecto sobre el reciclaje*”, da la impresión de ser proponente y actor principal del proyecto, de este modo, podría correr el riesgo de aparecer como una actitud personalista del docente.

En el caso siguiente se menciona el estudio de la contaminación de los ríos:

Con mi grupo, estamos trabajando un proyecto sobre la contaminación del agua. Me preocupa cómo se contaminan los ríos. Quiero que mis alumnos tomen conciencia de la importancia del agua y su conservación (GD-D6).

De igual modo que en el caso anterior, si bien, no se conocen las estrategias que emplea la docente, resulta loable de su parte, la intención de crear conciencia sobre el cuidado del agua. Se infiere que a partir del análisis de la situación de los ríos, pretende que los niños configuren una visión amplia sobre la contaminación.

Desde otra perspectiva, al expresar, “*estamos trabajando un proyecto sobre la contaminación del agua*”, llama la atención que la docente utiliza la primera persona plural para referirse al trabajo que realizan en el aula, lo cual, puede reflejar su talante de trabajo en equipo.

En relación con el tema de la basura, una docente expone:

Luego de tener una lista, seleccionaron la basura. Bueno, a partir de allí, hemos realizado una serie de actividades, todas interesantes, como, por ejemplo, la campaña de limpieza, la elaboración de afiches, campañas de concientización, por nombrar algunas (GD-D3).

En este ejemplo, sí se ven con claridad las estrategias empleadas, lo cual permite aseverar que los niños contribuyen de manera práctica con la solución del problema asumido, el cual es,

por demás, uno de los mayores problemas con los que tiene que lidiar la humanidad en todas partes y todo parece indicar que el mismo seguirá creciendo a futuro.

Aprender a alimentarse sanamente representa, uno de los mayores desafíos educativos de la actualidad, dados los problemas de salud que padece una parte considerable de la población como consecuencia de los malos hábitos alimenticios. En este sentido, resulta admirable que en las aulas se lleven a cabo proyectos de aprendizaje relacionados con la alimentación balanceada, tal como se ilustra a continuación:

...estamos desarrollando un proyecto sobre los alimentos de consumo diario: “En busca de una alimentación balanceada” Bueno, esta experiencia ha sido bien significativa, no sólo han aprendido los niños, también sus mamás, ya que muchas participaron en las actividades de preparación de alimentos... (GD-D2).

Este caso, resulta bien interesante, por cuanto es uno de los pocos en el cual se reseña la participación directa de la familia en las actividades escolares. La docente de manera estratégica incluye a las mamás en las actividades de preparación de alimentos, toda vez que son ellas, quienes, primordialmente, se encargan de la alimentación de los niños. Expresa que el desarrollo del proyecto ha sido significativo, tanto para ellas como para los niños, sin embargo, no manifiesta lo que ha significado para ella.

IV.4.4 Acción pedagógica

En los fragmentos analizados se identifican con claridad dos grandes aspectos de la acción pedagógica; la relación que establecen los docente con sus estudiantes y las estrategias que despliegan en su labor educativa.

IV.4.4.1 Relación docente-estudiante

De acuerdo con la información analizada, la relación entre los docentes y sus estudiantes presenta rasgos de relaciones simétricas, propendiendo hacia la cooperación, toda vez que, algunos dejan traslucir su sensibilidad por el establecimiento de relaciones armónicas y

horizontales, signadas por el buen trato hacia los estudiantes, al manifestar su intención en ayudarlos a superar temores, tener mayor motivación y expresarse con libertad, tal como se observa en el siguiente fragmento:

Creando un clima ameno, de confianza para que los niños se sientan cómodos y puedan expresarse con libertad. Creo que soy un apoyo para ellos, los trato con mucho cariño, de modo que puedan expresarse sin temor. Eso muy importante, darles seguridad” (E1-D1).

En el siguiente caso, una docente se vale del trabajo grupo para favorecer el establecimiento de relaciones de tipo simétrica, tanto entre ella y sus estudiantes y entre ellos mismos.

Los organizo en grupo. Al comienzo, les cuesta, tienen muchos conflictos, pero, poco a poco, van aprendiendo. Realmente esta estrategia es muy buena, se generan procesos de inter-aprendizaje. Para mí, es muy importante que ellos aprendan a trabajar, así adquieren mayor independencia. Trabajando en grupo, ponen práctica muchos valores, como el respeto, la solidaridad... (E1-D1).

En este caso, aparece el trabajo en grupo como una experiencia básica para aprender mejor, adquirir hábitos de trabajo, fortalecer la autonomía, formar valores y actitudes solidarias y de respeto mutuo, rasgos propios de una relación simétrica de cooperación.

Sin embargo, en relación con lo anterior, vale la pena señalar que en la información recabada se dejan entrever otros tipos de relación docente estudiante cuya pauta no es la cooperación o la ayuda oportuna sino que se manifiesta otro tipo de relación caracterizada por una especie de abandono del docente a la suerte del niño, como en los casos siguientes:

...en mi grupo tengo unos niños que todavía no saben leer, con ellos las cosas son muy difíciles. He hablado con sus representantes, pero pareciera que no hacen nada, porque todo sigue igual (E2-D3).

Tengo unos niños que dentro de sus metas no está la universidad, dicen que quieren ser comerciantes, mecánicos y choferes. Es muy duro cuando uno ve niños que no quieren estudiar (GD-D7).

La actitud asumida por estos docentes puede ubicarse en una posición reactiva e indiferente, la cual supone que ellos no tienen responsabilidad y, en consecuencia, nada pueden

hacer por el niño. No obstante, sin ánimos de juzgar a priori a estos docentes, se traslucen aquí indicios de una tipología de docentes, aún significativa en el ámbito escolar, cuya práctica se caracterizó por la exclusión de los niños con mayores dificultades.

IV.4.4.2 Estrategias de enseñanza-aprendizaje

De acuerdo con la información recabada, los docentes orientan su acción pedagógica, fundamentalmente, a partir de tres grandes grupos de estrategias. El primero está conformado por todas aquellas experiencias que tienen lugar en el marco del desarrollo del proyecto de aprendizaje. El segundo, corresponde a cuerpo de ejercicios que se realizan con mucha insistencia y prácticamente a diario. En este sentido, se identifican dos tipos; de las cuales, unas forman parte de la rutina diaria, como es el caso de los ejercicios de lengua y matemática y, las otras, su realización ocurre eventualmente.

Los resultados evidencian que los docentes participantes en el estudio, utilizan el proyecto de aprendizaje como la estrategia central en su labor pedagógica. Todos se refieren al mismo como algo corriente y cotidiano. Si bien, se desconoce cómo se llevan a cabo las actividades que lo integran, se percibe cierta mecanización en su construcción, por cuanto, se aprecia que siguen una especie de guión, tal como muestra en el siguiente ejemplo:

Bueno, voy a describir lo que hemos hecho en el desarrollo del proyecto, primero, le hice una exploración de los conocimientos previos sobre el agua, ríos que proporcionan el agua a la ciudad, factores contaminantes del agua. Luego hicimos una lluvia de ideas de las posibles actividades que se podían realizar, lugares de interés, personas que podían colaborar. Después, revisé el currículo para extraer los contenidos y organicé el proyecto (GD-D6).

Aquí puede apreciarse que la construcción de un proyecto de aprendizaje, una vez identificado el tema, resulta un proceso sumamente sencillo; comienza con una exploración de los conocimientos previos sobre el tema en cuestión y sobre las actividades que se pueden realizar. Seguidamente, el docente efectúa una revisión del currículo y estructura el trabajo. Se deduce, que después de este proceso, sigue la ejecución y finalmente la evaluación. Visto desde

Capítulo IV: Presentación de resultados

esta perspectiva, tal parece que en el desarrollo del proyecto de aprendizaje predomina el modelo de planificación tradicional, prescriptiva y no el de planificación estratégica, propuesto para ese tipo de experiencia.

Además de los proyectos de aprendizaje, existen unas prácticas que realizan los docentes diariamente, las cuales están orientadas fundamentalmente hacia el reforzamiento de habilidades relacionadas con la lectura, la escritura y la matemática. Sorprende que dentro de estas áreas, le den mucha importancia al trabajo de algunos aspectos. De esta forma, en la lectura y la escritura se preocupan con especial insistencia en el aprendizaje de los aspectos normativos; mientras que en matemática, de las operaciones básicas.

En relación con la lectura y la escritura, una docente de primer grado expresa:

Todos los días les leo un cuento. A partir de él, les enseño a escribir, iniciando con oraciones cortas y, así, hasta llevarlos a escribir párrafos, completar información, formar familias de palabras, ordenar oraciones (E1-D1).

Como se puede observar, la docente manifiesta que todos los días les lee un cuento a los niños y, a partir del mismo, les enseña a escribir. En este sentido, inicia con la escritura de oraciones cortas hasta llevarlos a escribir párrafos. Se deduce aquí una especie de método para enseñar a escribir.

Los dos casos siguientes constituyen muestras de prácticas cotidianas de lectura y escritura:

Todos los días dedico un espacio para que los niños lean. Promuevo el deseo de leer, leyendo con ellos, aportándoles textos, incorporando a los padres y haciendo que ellos comenten lo que leen (E1-D2).

Yo preparo unos ejercicios de lengua para que los niños aprendan a escribir bien... Todos los días les coloco un ejercicio de ortografía, acentuación o les hago un dictado... (E2-D1).

Dedico mucho tiempo al área de lengua (...) todos los días realizamos alguna práctica de lectura o de escritura... (E3-D1).

Capítulo IV: Presentación de resultados

Los fragmentos anteriores evidencian que la lectura y la escritura constituyen procesos de gran preocupación para los docentes. Sin embargo, resulta lamentable que pretendan el desarrollo de ellas, a partir ejercicios descontextualizados, orientados, esencialmente, hacia el dominio de los aspectos normativos de la lengua escrita y no hacia el desarrollo de la comprensión y la composición textual. Se intuye que desestiman la pertinencia de leer y escribir en el desarrollo del proyecto.

Desde otra perspectiva, llama la atención que los docentes no hagan mención al tratamiento que le dan a la expresión oral y al saber escuchar; siendo estas habilidades también son dimensiones del lenguaje urgentes de cultivar.

En cuanto a la matemática, los siguientes casos representan muestras de prácticas cotidianas:

Yo utilizo el problemario (...) me parece muy bueno, y, lo que es mejor, veo los avances que van teniendo los niños. Todos los días los niños realizan ejercicios del problemario... (GD-D7)

Todos los días les pongo ejercicios de matemática... (GD-D6).

Estos fragmentos permiten constatar que el área de matemática se enseña alterna al desarrollo del proyecto de aprendizaje. Llama la atención, la importancia que le dan los docentes al aprendizaje de las operaciones básicas y la utilización de la ejercitación mecánica y descontextualizada como la estrategia por excelencia para promover su dominio.

Los resultados muestran que además de las actividades antes mencionadas, los docentes organizan, eventualmente, algunos eventos en los que participan los padres o representantes de algunas instituciones que hacen vida en la localidad, tal como se presenta en los casos siguientes:

La ECOTU (...) es una estrategia apropiada para enseñar la conservación (E2-D1).

Capítulo IV: Presentación de resultados

Esta docente aprovecha un recurso facilitado por la Zona Educativa para hacer del estudio sobre la conservación ambiental una experiencia altamente gratificante y significativa.

Otra docente manifiesta

Promuevo el deseo de leer (...) incorporando a los padres y haciendo que ellos comenten lo que leen. Se formó un banco de cuentos, se intercambian cuentos y una vez por semana vienen los padres y leen (E1-D2)

Para promocionar el deseo de leer, la docente involucra a los padres, quienes asisten al aula, una vez por semana a leer un cuento a los niños. Crea, además, un banco de cuentos que se intercambia semanalmente.

Llama la atención, que además de las actividades realizadas en las aulas, bien dentro del proyecto o alternas a él, en el transcurso de la semana, los niños tienen la oportunidad de asistir a otros espacios para realizar prácticas de educación física, computación y lectura en la biblioteca. Al respecto, es importante mencionar que, al parecer existe poca relación entre estas prácticas y las que se desarrollan en el aula, por cuanto, los docentes no manifiestan ninguna vinculación con ellas.

IV.4.5 Relación docente-padre de familia

La relación que se establece entre los docentes y los padres de familia es bien compleja; auscultarla comporta, inexorablemente, una indagación de mayor profundidad, no obstante, para los fines del presente estudio, en la información analizada, aparecen dos condiciones a partir de las cuales se define la relación que establecen los docentes con los padres. Estas son: las expectativas que poseen los docentes sobre el rol de los padres en el acompañamiento de sus hijos y las valoraciones que hacen sobre el desempeño de ese rol, los cuales se describen a continuación.

IV.4.5.1 Expectativas de los docentes sobre el rol educativo de los padres

En torno a este aspecto, los docentes manifiestan, fundamentalmente, cuatro expectativas relacionadas con el rol de los padres y las madres en la educación de los hijos: 1) atención efectiva de los niños, 2) participación en las actividades de la escuela, 3) acompañamiento al trabajo escolar y, 4) reforzamiento de los valores.

En cuanto a la primera, la atención efectiva de los niños, unos docentes expresan:

Creo que deben ayudar más a los niños, ya que vienen a la escuela muy descuidados, tanto en su aseo personal como en su alimentación. Deben ocuparse, también de ayudarlos en sus actividades académicas, es decir, que les ayuden en las tareas, los pongan a leer. En la casa, lo que más hacen es ver televisión (E3-D1).

Bueno, que ayuden más a los niños, que estén pendientes de las tareas (GD-D10).

A mí me pasa igual, cada vez percibo mayor desatención de los niños. Las mamás no se preocupan del cuidado de los niños... En mi curso las que medio se preocupan son las mamás, los padres brillan por su ausencia (GD-D10).

Que se dediquen más, que sean responsables, porque esos niños que no van bien, la causa fundamental es porque no han contado con una verdadera familia (E3-D2).

La responsabilidad por parte de los padres hacia los hijos constituye una de las expectativas más intensas de los docentes. Ellos tienen la esperanza de ver a los padres de familia ocuparse seriamente de los niños, en otras palabras, que ejerzan a cabalidad su rol, lo cual implica, entre otras cosas, cuidar su alimentación e higiene, ayudarlos en las asignaciones escolares, involucrarse en las actividades de la escuela, dedicarles tiempo, etc.

Resulta altamente preocupante, la percepción de los docentes referente al aumento de la desatención de los niños por parte de sus padres, no obstante, a pesar de ello, reconocen el esfuerzo de las mamás en la atención de los hijos.

En relación con la segunda expectativa, docentes solicitan la participación de los padres en las actividades de la escuela, al respecto manifiestan:

Que asistan cuando se les convoca. Que ayuden a los niños en las asignaciones (GD-D8).

Capítulo IV: Presentación de resultados

Bueno, estar bien pendientes de sus hijos, ayudarlos en las tareas, no hacérselas, sino revisárselas. Colaborar en la escuela (E1-D2).

Que colaboren más en las actividades, no sólo en las que deben realizar los niños en las casas, sino que se involucren en las que realizamos en la escuela. Necesito, la parte física. Creo que los niños se sentirían mejor (E2-D1).

Ha sido una experiencia bien, interesante, ya que los estudiantes, comparten sobre sus cuentos. Se motivan entre ellos. Cada semana viene un papá o una mamá a leerles el texto que ellos consideren. Esto, es bien interesante, se nota que los padres se preparan para realizar la actividad (E1-D2). Como puede apreciarse en los fragmentos anteriores, los docentes demandan de los padres mayor participación en las actividades que se realizan en la escuela; toda vez que, con cierta regularidad incluyen en sus planificaciones actividades tendientes a integrarlos en el trabajo escolar, pero, desafortunadamente, en ocasiones, se enfrentan a la resistencia de buena parte de ellos, quienes no asisten y se mantienen al margen de lo que sucede en la escena escolar.

Se constata la preocupación de los docentes por comprometer a los padres en la educación que brinda la escuela. En sus palabras dejan traslucir una especie de desazón al no sentir el acompañamiento de los padres.

En cuanto a la tercera expectativa, los docentes desean que los padres complementen la educación que brinda la escuela, tal como se muestra en los fragmentos siguientes:

Dar más de lo que hacemos aquí en la escuela. La escuela cubre una pequeña parte, no lo puede hacer todo. Creo que los deben poner a hacer deporte, tocar algún instrumento... (E1-D1)

Creo que deben ayudar más a los niños (...) Deben ocuparse, también de ayudarlos en sus actividades académicas, es decir, que les ayuden en las tareas, los pongan a leer. En la casa, lo que más hacen es ver televisión... (E3-D1).

Los docentes son conscientes de que la escuela no logra satisfacer todas las demandas educativas de los niños, por tal razón, esperan que los padres asuman la tarea de ayudar a sus hijos en las actividades que se asignan para el hogar y tomen la iniciativa de permitirles participar en otras experiencias formativas que complementen el trabajo que adelantan en la escuela.

En cuanto a la cuarta y última expectativa, los docentes esperan que los padres refuercen valores que ellos promueven en la escuela, tal como se muestra en el caso siguiente:

Capítulo IV: Presentación de resultados

Creo que deben reforzar la parte de los valores. Siento que no se refuerzan. Creo que lo más importante es el respeto, la responsabilidad, bueno...la solidaridad... Yo les digo que dediquen todos los días unos minutos para conversar con los niños (E2-D1).

En este caso, la docente menciona tres valores (respeto, responsabilidad y solidaridad) en los cuales siente la necesidad que los padres refuercen en sus hijos. Se aprecia, además, su preocupación por hacer que los padres tomen consciencia de lo crucial que resulta el que se ocupen del fortalecimiento de estos valores en el hogar.

IV.4.5.2 Valoración del rol educativo de los padres

Los docentes evalúan el rol de los padres y las madres en la educación de los hijos, dependiendo del grado de satisfacción que poseen sobre las cuatro expectativas descritas en el apartado anterior; cuidado que les brindan a los niños, participación en las actividades que organiza la escuela, apoyo en las asignaciones académicas y reforzamiento de los valores.

En este sentido, en la información analizada, los docentes distinguen tres grupos de padres. En el primer grupo figuran los acompañantes racionales. Padres cuyo rol es ejercido en su justa medida, dan todo lo que está a su alcance con tal de lograr que sus hijos sean estudiantes exitosos. Estos son valorados como responsables, respetuosos, preocupados y participativos y quienes establecen relaciones constructivas, tal como se muestra en los casos siguientes:

Reconozco que hay un grupo de mamás que se preocupan por sus hijos, los acompañan y colaboran con la escuela (E2-D2); (E3-D1).

Debo reconocer que cuento con unas mamás que sí, se preocupan por el rendimiento académico de sus hijos (E2-D1).

El segundo grupo corresponde a los padres que se preocupan por los hijos de modo desproporcionado; los sobre-protectores. Para los docentes, estos padres cuidan tanto a los niños que limitan su desarrollo, tal como se muestra en el caso siguiente:

Capítulo IV: Presentación de resultados

Ellas siempre están pendientes, quieren que avancen más rápido. Cuando estábamos trabajando la suma, ellas ponían a los niños a multiplicar... son extremadamente sobre-protectores, lo que falta es que vengan y ocupen el puesto del hijo, es tanto que hasta les hacen las tareas... (E1-D2).

En contraposición con los dos casos anteriores, en el tercer grupo, se encuentran los padres despreocupados. Este es el grupo que más preocupa a los docentes, ya que no atienden a sus hijos, hacen caso omiso a los llamados les hacen para revisar asuntos relacionados con las dificultades que confrontan los niños y no colaboran con las actividades que se llevan a cabo en la escuela. Los casos siguientes muestran claramente este planteamiento:

Tengo algunos padres- madres que son demasiado despreocupados dejan que la escuela asuma todo. No se ocupan de nada. No entienden que la tarea es compartida (E1-D2).

Los padres brillan por su ausencia y algunas madres son indiferentes y hasta se molestan cuando se las llama (E3-D1).

Esas familias no ayudan a los niños para nada. No les importa, si vienen o no a clases. No acuden a las citaciones. Me duele mucho lo que pasa con estos niños, un día están con la mamá, otro con la abuela, un tío...Podrá imaginarse la desestabilización de esos niños. Aquí trato de apoyarlos en todo lo que está a mi alcance. Pero, el apoyo familiar es fundamental (GD-D5).

De lo anterior puede inferirse que para los docentes, los niños cuyas perspectivas de futuro son más inciertas y riesgosas pertenecen a las familias despreocupadas o irresponsables.

Ahora bien, luego de identificar las categorías y sus respectivos descriptores sobre el proyecto que conciben los docentes en la educación de los niños; en síntesis, éste presenta las siguientes características:

- 1) La acción pedagógica que realizan los docentes está determinada por el horario y el calendario escolar, es decir, que su compromiso con los estudiantes se circunscribe a la jornada de trabajo y al año escolar. Desde allí, esperan contribuir con la meta de formar futuros profesionales, la cual comparten con los padres.
- 2) La lectura que los docentes establecen de la realidad contiene dos factores principalmente. Uno, es la clasificación de los niños a partir de la identificación de sus

Capítulo IV: Presentación de resultados

cualidades en dos grupos: los de pronóstico positivo a quienes ven con posibilidad de culminar sus estudios con éxito y hacerse profesionales y los de pronóstico reservado, a quienes visualizan un futuro incierto por no verles condiciones para llegar a ser profesionales. Para ellos, lo que más incide en las posibilidades futuras de los niños es el acompañamiento que la familia les brinde. El otro, es su percepción de la realidad social y ambiental que reclama una respuesta desde la escuela. Dentro de la problemática percibida, enfatizan en las debilidades de la familia actual y sus limitaciones para atender, preparar y proteger a los niños ante los riesgos y peligros presentes en la sociedad y, sobre todo, la pérdida de autoridad de los padres lo cual genera niños sin normas y con grandes dificultades para la convivencia pacífica.

- 3) Los docentes expresan una visión de presente más que de futuro. Gracias a los proyectos de aprendizaje, su perspectiva espacial está vinculada con el entorno comunitario, local, nacional e incluso internacional. Esta forma de localizarse en el espacio permite el tratamiento de temas diversos, vinculados con los problemas o situaciones sociales o ambientales, surgidos a la hora de construir proyectos de aprendizaje con sus alumnos. De esta forma, adquieren sentido de futuro otros compromisos u objetivos, más allá del específico interés académico, cuya meta final se orienta hacia los estudios universitarios y el título profesional.
- 4) Las prioridades educativas expresadas por los docentes se centran en la adquisición de las habilidades de lectura, escritura, expresión oral y matemáticas, las cuales son trabajadas en algunos casos desde los proyectos de aprendizaje, otras mediante rutinas pedagógicas y otras mediante actividades especiales. Desde el punto de vista de los proyectos de aprendizaje, resultan de interés un conjunto de temas vinculados con el ser ciudadano o con la convivencia social fuera y dentro de la escuela. No obstante, se

Capítulo IV: Presentación de resultados

observa que estos proyectos cubren un amplio espectro de temas, los cuales, vistos en su conjunto, ofrecen una visión integral del ser humano, de la sociedad o de la naturaleza, pero que, vistos cada uno aisladamente, como en realidad ocurre, solo reflejan para cada grupo de niños algún tema de su interés o de interés para el docente.

- 5) Los docentes establecen su relación con los padres de familia a partir de cuatro grandes expectativas: desean que se ocupen de sus hijos, asumiendo sus funciones paternas, de modo especial, la formación de valores y hábitos; esperan su acompañamiento en las tareas académicas que ellos asignan para el hogar; y demandan que asistan y participen en las actividades y convocatorias que la escuela les hace.
- 6) El gran cuestionamiento que los docentes les hacen a las familias, en especial a las descuidadas, tiene que ver con delegar a la escuela sus responsabilidades. Esto, en virtud de advertir que como consecuencia de problemáticas familiares no atienden debidamente a los niños.
- 7) El principal reconocimiento de los docentes hacia las familias acompañantes, va dirigido hacia las madres, quienes satisfacen las expectativas de una relación de complementación entre la escuela y la familia.

IV.5 CORRESPONDENCIA ENTRE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES DE FAMILIA Y EL DE LOS DOCENTES

Una vez caracterizados los proyectos educativos, familiar y escolar, y en atención al objetivo tres (3), desde el cual se pretende establecer la correspondencia entre estos dos proyectos, el trabajo consistió, fundamentalmente, en comparar las categorías de cada proyecto y sus correspondientes descriptores, intentando encontrar convergencias y divergencias entre ellos, en virtud de dar respuesta a las preguntas de investigación: ¿En qué aspectos convergen o divergen estos dos proyectos? ¿Son motivo de una interacción constructiva o fuente de conflicto? En este sentido, se procedió a disponer en un cuadro, las categorías y sus respectivos descriptores, tal como se ilustra a continuación.

PROYECTO EDUCATIVO FAMILIAR		PROYECTO EDUCATIVO ESCOLAR	
CATEGORÍAS	DESCRIPTORES	CATEGORÍAS	DESCRIPTORES
Lectura de la realidad	Percepción de los niños	Lectura de la realidad	Percepción de los niños
	Percepción del entorno		Percepción del entorno
	Percepción de sí mismos		
Visión de futuro	Profesionalización	Visión de futuro	Futuros profesionales
	Seguridad económica y estatus social		Futuro incierto
	Conformación de familia		
	Ciudadanía y convivencia		Ciudadanía y convivencia
	Otras aspiraciones		Otras aspiraciones
	Ausencia de visión		Ausencia de visión
Prioridades educativas	Lectura y escritura	Prioridades educativas	Lectura y escritura
	Matemáticas		Operaciones básicas
	Actitudes y valores		Convivencia
	Priorización de metas		Ciudadanía
Acompañamiento	Relación padres-hijo	Acción pedagógica	Relación docente-estudiante
	Acciones de apoyo		Acción pedagógica
Relación familia-escuela	Expectativas de los padres sobre el trabajo docente	Relación escuela-familia	Expectativas de los docentes sobre el rol educativo de los padres
	Valoración del trabajo docente		Valoración del rol educativo de los padres

Cuadro 4-7

Comparación entre las categorías de los proyectos de padres y docentes

IV.5.1 Lectura de la realidad

Esta primera categoría de análisis hace aflorar dos elementos de gran interés, de un lado, están los rasgos de los niños en los cuales fijan su atención los padres y los docentes y, del otro, los aspectos de la realidad social o ambiental que los mismos consideran determinantes para el desarrollo de su vida presente y futura.

Los dos enfoques coinciden en que ciertos rasgos de personalidad y ciertas habilidades de los niños, preconizan un futuro promisorio, tanto en su vida académica como en la profesional. Sin embargo, de un lado, los padres y las madres reflejan una percepción de los niños centrada en cualidades y habilidades personales, dentro de las cuales destacan: belleza, elegancia, seguridad en sí mismo, obediencia, amor, responsabilidad, inteligencia, habilidad numérica; mientras que del otro, los docentes perciben cualidades como el talento, la motivación, el interés y la inteligencia.

Un rasgo sobresaliente en los padres de familia, lo constituye la manera como relacionan el modo de ser del hijo y sus perspectivas de futuro con su propia experiencia, al punto de convertirla en modelo o anti-modelo para éste, dependiendo de si esperan que el siga sus pasos y sea como ellos, o, por el contrario, esperan que no lo sea y no cometa los errores que se atribuyen a sí mismos. En cambio, los docentes no establecen ningún tipo de identificación de su ser o de su vida con la de los niños.

Entre padres y docentes existe discrepancia en cuanto a la apreciación que hacen de los niños. De este modo, mientras los padres, independiente de las condiciones, visualizan un buen futuro para sus hijos; los docentes son más críticos e incluyen más factores determinantes en la vida presente y futura de éstos; por cuanto, mencionan riesgos de fracaso, al constatar los múltiples problemas que confrontan los niños, tales como: bajo rendimiento académico, facilismo, agresividad, conflictividad y malnutrición.

Capítulo IV: Presentación de resultados

Los docentes asocian el peso de estos factores negativos con la presencia y atención que la familia puede brindar a los niños. Allí donde la familia está debilitada, se incrementan los riesgos y los comportamientos negativos de los niños en su relación con los demás, su rendimiento escolar, y, por ende, sus perspectivas de futuro.

En relación con el otro descriptor, la lectura de la realidad, los docentes identifican un entorno social y ambiental de carácter local, nacional e incluso internacional, como relevante en la vida de los niños, mientras que los padres identifican sólo aspectos del entorno social vinculados inmediatamente con el niño, tales como la escuela, la familia y su núcleo de amistades o compañeros de estudio.

En cuanto al entorno social, los padres y docentes coinciden en resaltar como riesgo para los niños en la sociedad actual, la presencia del consumo de estupefacientes y las malas compañías, percibidas por ellos como un camino hacia las drogas u otras desviaciones propias de una patología social relacionada, además de estar vinculadas a las adicciones, con el sexo, la violencia, la delincuencia, entre otras. Coinciden, también, en señalar que los niños de hoy son más difíciles, indisciplinados, agresivos y con poco respeto hacia la autoridad.

En este aspecto, la divergencia fundamental entre las dos percepciones es que los docentes reflejan interés por problemas ambientales y debilidades familiares en la formación y acompañamiento de los niños; mientras que los padres mencionan algunos problemas escolares como expresiones de aspectos negativos del entorno social y solamente se refieren a los problemas familiares al evaluar a aquellos padres que no asisten a las convocatorias de la escuela y cuyo hijo confronta alguna dificultad. Se percibe en este aspecto, una especie de mutua culpabilización.

IV.5.2 Visión de futuro

La visión de futuro es la proyección que hacen los padres y los docentes de lo que aspiran, sueñan o creen que puede pasar con los niños cuando sean adultos. Desde este punto de vista, padres y docentes coinciden en visualizar como núcleo esencial del futuro de los niños, la realización de una carrera académica hasta el logro de una profesión. En este sentido, la profesionalización se proyecta como la garantía para acceder a un buen trabajo y obtener ingresos suficientes para tener una vida cómoda.

Sin embargo, mientras los padres sueñan con ese ideal y tienen esperanza plena en sus hijos; en cambio, los docentes, ven el logro de este objetivo condicionado al talento, la responsabilidad y la disciplina de los estudiantes y, sobre todo, al apoyo de la familia. Ellos explican que los niños sin apoyo familiar tienen problemas académicos y conductuales que limitan sus posibilidades de hacerse profesionales y, en algunos casos, hasta pueden ser empujados a situaciones indeseables como la delincuencia.

Para los padres el objetivo final de la profesionalización es obtener un trabajo estable que garantice ingresos suficientes para tener lo necesario, incluso comprarse lo que deseen. Esta perspectiva se ha identificado dentro de los descriptores como seguridad económica y obtención de estatus social. Al respecto, llama la atención que los docentes, escasamente, mencionan el primer y ninguna vez el segundo, tal parece que contribuir con la educación escolar para hacer que los niños incursionen en el camino de una profesión, es suficiente, lo demás debe venir como consecuencia natural del logro de esta meta. Vale expresar que los docentes, sí perciben un futuro incierto para aquellos niños afectados por los problemas familiares, personales o académicos, de quienes manifiestan sentir mucho pesar. Al respecto, sorprende la poca diligencia en las acciones que coadyuven en mejorar estas condiciones.

Capítulo IV: Presentación de resultados

La formación de familia es otro de los objetivos que aparece en los fragmentos de los padres, como altamente deseable para sus hijos. Algunos padres sueñan, incluso, hasta con ser abuelos. En contraste, los docentes no mencionan este tema.

El ser social del niño y su integración como ciudadano a la sociedad, es una perspectiva de vida que se expresa en pocos padres; no obstante, en los que lo mencionan, tiene una significación especial, toda vez que aparece asociado a valores de convivencia y reconocimiento social. En este mismo aspecto; a diferencia de los padres, los docentes muestran cómo desde los proyectos de aprendizaje se brinda a los niños una perspectiva del mundo que les circunda y promueven valores ciudadanos y ambientalistas, que sin lugar a dudas, inciden en su conciencia ciudadana.

De manera excepcional, aparecen también, en la visión de futuro, expresiones en las que se devela una coincidencia entre padres y docentes, ello, al proyectar el deseo de ver a los niños convertidos en adultos felices.

Desde el punto de vista de las dimensiones temporal o espacial, los padres tienden a proyectar el futuro de sus hijos a largo plazo y con referencia al entorno familiar, fundamentalmente; mientras que los docentes tienen una percepción de corto plazo y una referencia espacial de tipo local, nacional e internacional.

VI.5.3 Prioridades educativas de padres y docentes

En esta categoría se comparan las enseñanzas que padres y docentes consideran importantes para la formación de los niños en función de garantizarles los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que fundamenten la cristalización o materialización de su visión de futuro.

Los padres de familia y los docentes coinciden en un profundo énfasis hacia la lectura, la escritura y las matemáticas como áreas básicas e instrumentales, útiles y necesarias para otros

Capítulo IV: Presentación de resultados

aprendizajes y, también como áreas formativas en sí mismas. Existen variaciones en relación con las concepciones de lo que es leer y escribir, así como de las matemáticas, pero estas diferentes perspectivas no son diferencias entre padres y docentes propiamente, sino entre personas con criterios diferentes sobre algo. En tal sentido, se encuentran padres y docentes que coinciden en una perspectiva placentera y comprensiva de la lectura, como también hay padres y docentes que coinciden en una perspectiva instrumental de la lectura: la decodificación.

En relación con la escritura, llama la atención que padres y docentes coinciden al verla, primordialmente, desde una perspectiva instrumental y cuyo interés se centra en el dominio de los aspectos formales. Igual ocurre con la matemática, coinciden en la relevancia que le atribuyen al aprendizaje de las operaciones básicas y cuyo aprendizaje debe hacerse por ejercitación. Al respecto, vale mencionar que de todos los padres participantes, sólo uno difiere de esta perspectiva, al darle mayor importancia al raciocinio matemático.

Otra prioridad formativa en la que coinciden los padres y docentes tiene que ver con las actitudes y los valores, fundamentalmente, los relacionados con la convivencia. En este sentido, resaltan como criterio común entre ellos, la confianza, la responsabilidad y el respeto. Sin embargo, se constatan algunas divergencias, toda vez que los docentes profundizan más en otros valores de la convivencia y el trabajo en grupo como la comunicación, la convivencia en paz, la solidaridad, la ayuda mutua, las normas de convivencia; mientras que los padres enfatizan en actitudes y valores individuales, tales como: el amor por el estudio, ser ambicioso (a), luchar por sus metas, dar lo mejor de ellos, perseverar a pesar de las dificultades, comportarse con rectitud moral, discernir entre lo bueno y lo malo.

Algunos padres, además de las actitudes y valores, también se preocupan por enseñar hábitos de estudio e inculcar prioridades en la vida, coincidiendo de este modo, en una

Capítulo IV: Presentación de resultados

secuencia de metas que puede resumirse: primero; estudiar, graduarse y hacerse profesional; después, obtener un buen empleo y adquirir seguridad económica; y, finalmente, formar un hogar, disfrutar de todo lo necesario y tener una vida cómoda.

Las diferencias más marcadas entre las dos percepciones en materia de las enseñanzas básicas para la vida son aquellas que se desprenden de los proyectos de aprendizaje que la escuela desarrolla a partir de los intereses y necesidades expresadas por los niños o propuestos por los propios docentes. Al respecto, es meritorio resaltar el estudio de temas de gran significación dentro de la vida social actual como son: la conservación del ambiente y el reciclaje de desechos, la prevención de riesgos ante fenómenos naturales, el conocimiento de Suramérica, el rescate de las tradiciones venezolanas y la identidad nacional, la valoración, significación y respeto de los símbolos patrios, la alimentación sana y balanceada.

Como puede apreciarse, los docentes afirman, mediante los proyectos, la intención de vincular al niño con su mundo circundante, promoviendo enseñanzas útiles para la adaptación y el manejo de problemas de la vida cotidiana en su comunidad y, más allá de lo inmediato, en algunos de los proyectos se manifiesta un interés por una visión más universal o más global, considerando la patria y el planeta como temas trascendentales para la formación integral del niño. En contraste, el concepto de ciudadanía de los padres se ve más referido al comportamiento moral y a las buenas relaciones con los demás.

IV.5.4 Acompañamiento de los padres al proceso educativo y acción pedagógica de los docentes

En este apartado se comparan las acciones, los recursos y los métodos empleados por los padres de familia y por los docentes como medios para lograr las metas u objetivos expresados en los anteriores descriptores.

Capítulo IV: Presentación de resultados

Docentes y padres de familia coinciden en el interés por mantener actividades diarias, más o menos rutinarias, en especial, de lectura, escritura y matemática. En este sentido, valoran la ejercitación diaria de las destrezas que consideran clave dentro de estas tres áreas.

Un grupo de padres de familia coincide, también, con los docentes en el desarrollo de una acción metódica y sistemática, al crear estrategias para favorecer un mejor aprendizaje y dedicación de los niños al estudio. Se percibe en este grupo, la tendencia a tener un método pedagógico, aunque sea empírico e informal, como por ejemplo, distribuirse roles entre los padres para enseñar al hijo lo que más sabe cada uno de ellos o seguir secuencias como la expresada por una madre, quien manifiesta que su tarea consiste en *“Revisar lo visto en clase, preguntar al respecto, orientarlo, reforzar las actividades, ponerlo a realizar las tareas”*. Por su parte, los docentes, en su mayoría, demuestran que han asumido, la metodología de proyectos, en la que se toma como centro de interés algún problema, de interés bien de los niños o sugerido por los propios docentes.

Existen discrepancias entre padres y docentes en el acompañamiento académico que brindan al niño/a. Mientras que el de los padres está supeditado, generalmente, a las tareas escolares asignadas por los docentes, éstos desarrollan su acompañamiento pedagógico en las diferentes áreas, guiados por el currículo, las necesidades que diagnostican en los niños o por aspectos que surgen en el desarrollo de los proyectos. De esta forma, la acción docente se comporta, en este caso, como una variable independiente, mientras que las actividades de los padres son como una variable dependiente, sin desconocer que algunos padres toman iniciativas propias para contribuir con la educación de sus hijos.

En este sentido, se encuentran, por una parte, acciones exclusivas de los padres como el acompañamiento económico y el socio-afectivo del hogar. Estos dos tipos de acompañamiento proveen al niño seguridad y condiciones favorables para el estudio; ofreciéndole los recursos

que le permiten realizar satisfactoriamente las actividades escolares y estímulo emocional frente a cualquier dificultad propia de la vida escolar. Esto, por supuesto, en el caso de los padres acompañantes, quienes establecen relaciones facilitadoras con sus hijos, ya que, por la otra, aparecen dos extremos. De un lado, los padres que descuidan a sus hijos y, en consecuencia, no les brindan acompañamiento debido y; por el otro, los represores o sobre-protectores, quienes pueden generar efectos negativos en los niños como el rechazo al estudio, temores, miedos o dependencia, los cuales constituyen bloqueadores del desarrollo integral del niño.

IV.5.5 Relaciones familia escuela

Esta categoría recoge, de cierta forma, a todas las anteriores; toda vez que sus dos grandes descriptores, las expectativas y las valoraciones de los padres y los docentes, contienen referencias directas o indirectas sobre la lectura de la realidad, la visión de futuro, las prioridades educativas, las acciones de acompañamiento de los padres y la acción pedagógica de los docentes.

Una primera comparación de estos aspectos, relacionada con la lectura de la realidad confronta a padres y docentes, por cuanto, cada uno espera que el otro asuma y responda a la problemática del entorno social, familiar y escolar. Por ejemplo, algunos padres cuestionan la limitada capacidad de la escuela para resolver los casos de los niños con problemas de comportamiento a quienes perciben como una amenaza para sus hijos; mientras que los docentes insisten en que los padres deben ocuparse de los niños en el hogar, brindándoles la formación en valores necesaria para que sean buenos ciudadanos.

En concordancia con lo anterior, para los docentes, los problemas en el seno familiar, se tornan cada vez más complejos y muy difícil de manejar. Destacan el aumento de parejas muy jóvenes, las cuales, en su opinión, no están en condiciones de responder ante el desafío que comporta la formación integral de un niño en la sociedad actual; en consecuencia, perciben el

Capítulo IV: Presentación de resultados

aumento de niños bajo el cuidado de madres solas, quienes, ocupadas por ganarse la vida, no pueden ocuparse del acompañamiento que ellos esperan. Destacan, además, que la familia debido a los múltiples problemas que comporta, cada vez delega sus responsabilidades a la escuela (Bolívar, 2006, p.125).

Al respecto, afirman los docentes, que los papás tienen muy poca participación en las actividades de la escuela, que son las mamás las que se apersonan del acompañamiento a los niños y no todas tienen el interés, las condiciones o la formación para hacerlo realmente. En general, los docentes perciben unas familias muy debilitadas y sin preparación para asumir su rol, mientras que los padres perciben una escuela que no logra resolver las situaciones de los niños que presentan mayores dificultades, en especial, las de comportamiento.

Sin embargo, esta confrontación, que conduce a culpabilizaciones mutuas (Fernández, 2000), tiene sus excepciones, puesto que, en la información analizada aparecen padres y madres que reconocen rasgos muy positivos en la escuela donde estudian sus hijos, en virtud, mencionan estar satisfechos con los proyectos de aprendizaje, la motivación que observan en los niños, la forma de evaluar, el uso de tecnologías de información, el acercamiento y conocimiento de los niños en función de ayudarlos y estimularlos de modo más eficiente. Consideran positivo, además, que los niños realicen exposiciones porque de ese modo aprenden a participar y opinar, entre otros procesos.

Por su parte, algunos docentes reconocen que hay familias, sobre todo, las madres, quienes acompañan a sus hijos, responden a los llamados de la escuela y complementan en la casa el trabajo que ellos realizan en el aula.

En cuanto a las prioridades educativas de padres y docentes, éstas se transforman en expectativas y valoraciones de los unos hacia los otros. Así, en cuanto a los temas de lectura, escritura y matemáticas, los padres esperan que en la escuela se trabaje con profundidad estas

Capítulo IV: Presentación de resultados

tres áreas; incluso, algunos hacen críticas a la acción pedagógica de los docentes por no darle suficiente atención a la ortografía, la gramática, la comprensión de la lectura o las operaciones matemáticas básicas. Otros afirman que, con los proyectos de aprendizaje, los niños pasan el año ocupados en tres o cuatro temas que a veces generan un cúmulo de actividades intrascendentes, las que limitan el tiempo para lo consideran esencial.

Por su parte, los docentes esperan que los padres acompañen y ayuden a los niños con las tareas escolares y complementen así el esfuerzo hecho en la escuela. Sobre este particular, la información analizada no permite comprobar si esta expectativa resulta satisfecha o no. Sin embargo, llama la atención la actitud de algunos docentes, quienes expresan que, frente a las dificultades que confrontan los niños, su responsabilidad consiste en informándoles a los padres y, si la situación persiste, consideran que el problema es de la familia que no hizo lo que debía hacer. Se percibe, en este caso poco compromiso con ayudar a los niños a superar efectivamente sus dificultades.

Ahora bien, después de presentada la correspondencia entre el proyecto familiar y el escolar, puede decirse que, existe mayor complementación entre docentes y padres de familia en las categorías; visión de futuro y prioridades educativas; por el contrario, mayores contradicciones en las categorías: lectura de la realidad, el acompañamiento de los padres y la acción pedagógica de los docentes y la relación familia escuela.

En todo caso, las relaciones de complementación y ayuda mutua son más frecuentes entre familias acompañantes y docentes comprometidos, mientras que las familias descuidadas que abandonan a los niños o aquellas excesivamente críticas ante el modelo pedagógico de la escuela, mantienen relaciones distantes, a veces inexistentes y, en otras, se presume, contradictorias con los docentes.

En resumen, a continuación, se precisan, las convergencias y divergencias encontradas entre las percepciones de los padres de familia y de los docentes participantes en la presente investigación.

IV.5.5.1 Convergencias

Padres y docentes convergen en los siguientes aspectos:

1. Tienen como meta central la preparación del niño para que se convierta en un futuro profesional.
2. Conciben el estudio como la actividad principal de la vida del niño, en torno a la cual, su rol consiste en hacer lo necesario para que éste persista, no abandone y tenga éxito en sus actividades académicas, de modo que pueda cursar estudios universitarios y finalmente graduarse.
3. Perciben cualidades fundamentales que deben ser cultivadas en los niños, tanto en el hogar como en la escuela, para que cursen felizmente sus estudios. Entre ellas destacan: la responsabilidad, el respeto, la capacidad de luchar por las metas, la motivación o interés por el estudio, el comportamiento moral (ser personas de bien) y la persistencia (no darse por vencidos ante los problemas).
4. Advierten un ambiente social peligroso para los niños y las niñas, en especial, la problemática asociada al consumo de estupefacientes.
5. Desarrollan rutinas pedagógicas en torno a la lectura, la escritura, las matemáticas, los hábitos de estudio y el comportamiento de los niños, en especial, lo relacionado con la convivencia y las relaciones con los demás.
6. Tienen expectativas mutuas sobre la complementación de su labor en el otro ambiente, es decir, los docentes esperan que en el hogar se complemente la tarea

escolar y los padres de familia esperan que la escuela continúe formando al niño en los valores que ellos sustentan.

7. Valoran el potencial de los proyectos de aprendizaje y las innovaciones pedagógicas para ayudar a los niños investigar, expresar mejor sus ideas y participar en diversas actividades
8. Cuestionan al otro en relación con los problemas de los niños que cada uno considera como responsabilidad del otro. Los padres cuestionan a los docentes por las debilidades en las competencias básicas, mientras los docentes cuestionan a los padres por no hacer lo necesario para ayudar al niño a superar esas debilidades. Lo mismo ocurre con el comportamiento de los niños

IV.5.5.2 Divergencias

Padres y docentes divergen en los siguientes aspectos:

1. Difieren en las percepciones sobre los niños. Para los padres, la percepción del hijo está centrada en sus cualidades y en su sueño por verlo profesional. En cambio, los docentes son más críticos al percibir las debilidades y amenazas, no solo del niño, sino de las familias que pueden trastocar su vida presente y futura.
2. Divergen en las visiones de futuro que tienen de los niños. Mientras los padres sueñan un futuro promisorio para los hijos; los docentes poseen una visión de futuro condicionada a la conjugación de tres factores fundamentalmente: acompañamiento efectivo de la familia, habilidades intelectuales e interés por el estudio de parte del niño. Los docentes visualizan un futuro incierto para aquellos niños en los que no se conjugan estos factores.
3. Discrepan en el tiempo en que visualizan el futuro de los niños. Los padres de familia proyectan el futuro de sus hijos a largo plazo, los ven crecer y llegar a adultos cumpliendo sus sueños; mientras que los docentes tienen una percepción del tiempo en presente y ven al niño a partir de las condiciones generales que ofrece cada año escolar,

por tal razón, tienden a confundir los proyectos de aprendizaje con el proyecto de vida del niño.

4. Divergen en las evaluaciones que se hacen mutuamente. Los docentes tienen una evaluación de las familias más referida a las debilidades de las mismas y, a pesar de que algunos reconocen a las familias acompañantes, su énfasis está puesto en la ausencia de los padres, en la falta de autoridad familiar, en la falta de respuesta a los requerimientos que hace la escuela, entre otras. Mientras tanto, las opiniones de los padres sobre el trabajo de los docentes está dividida entre quienes piensan que la escuela donde están sus hijos cumple sus expectativas y quienes cuestionan el actual modelo pedagógico basado en proyectos. En todo caso, la tendencia evaluativa o valorativa más marcada es a culpabilizar al otro por los problemas de niños y esperar que el otro aporte las soluciones.

El análisis de la correspondencia entre el proyecto educativo familiar y el escolar, permite deducir que el primero es subsidiario del segundo, por cuanto los padres asumen la escolarización y el estudio formal como el camino para lograr la meta anhelada para sus hijos, aunque siempre hay excepciones, es decir, padres que desarrollan actividades y procesos formativos independientes de la tutela escolar. Por su parte, los docentes no terminan de asumir ese rol de liderazgo que les asignan los padres por su visión de corto plazo, lo cual genera un vacío en la direccionalidad del proyecto de vida de los niños, que viene a ser aprovechado por otros agentes socializadores para sus propios intereses.

CAPITULO V DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En el presente capítulo se desarrolla una discusión en torno a las implicaciones de los resultados en su relación con los planteamientos teóricos que sustentan la investigación. Está estructurado en dos apartados. En el primero, se discuten los temas aflorados en el desarrollo de la investigación: los elementos constitutivos de un proyecto en el proyecto educativo familiar y en el escolar, características del proyecto educativo de los padres de familia, características del proyecto educativo de los docentes y la correspondencia entre los dos proyectos. En el segundo, se presenta un cuerpo de conclusiones.

V.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de la información presentado en el capítulo anterior, permite la caracterización de dos proyectos concebidos y puestos en acción; el primero, por los padres y las madres en la educación de sus hijos y, el segundo, por los docentes en la educación de los niños que tienen a su cargo. Si bien, estos proyectos no aparecen con las formalidades y requerimientos metodológicos de un proyecto educativo institucional, no obstante, al caracterizarlos se pueden distinguir los rasgos esenciales de todo proyecto, claro está con un mayor grado de informalidad el proyecto educativo de los padres y mayor formalidad el de los docentes. Estos rasgos guardan gran similitud con los planteamientos de los tres autores referenciados en el marco teórico en el apartado relacionado con el concepto de proyecto.

En este sentido, para Ander-Egg y Aguilar (1995), un proyecto constituye una “ordenación de actividades, combinando recursos que se realizan con el propósito de conseguir un determinado objetivo o resultado” (p.14). Por su parte, Palladino (2005) plantea

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

que la realización de un proyecto comporta tres momentos: planificación, ejecución y evaluación. Mientras que para De Gregori y Volpato (2012), toda realización humana comporta la integración de tres dimensiones: racional, intuitiva y práctica. Las tres dimensiones activan momentos de un método que comporta diez pasos: problematización, información, procesamiento y diagnóstico, futurización-creatividad, decisión y previsión de la acción, gestión del plan, supervisión y evaluación.

Como bien puede constatarse en los resultados presentados en el capítulo IV, tanto padres como maestros conciben el proceso educativo de los niños a partir de la interpretación de la realidad, lo cual representa tener un **por qué**; una razón o una búsqueda de comprensión de lo que se es como punto de partida para lo que se quiere ser.

En plena continuidad con las percepciones de la realidad, se desprende un **para qué**, expresado por los padres y las madres, en términos de sueños, metas, prioridades, etc., y por los docentes, en términos de proyecciones hacia el futuro de los niños desde una perspectiva con dos escenarios; uno optimista y otro pesimista, en función de las condiciones de vida que constatan en ellos.

Como se trata de procesos educativos, los padres de familia y docentes se valen de unos contenidos o enseñanzas que fundamentan esa visión de futuro, lo cual se corresponde con la dimensión del **qué**; de los saberes culturales, es decir, la filosofía de vida, los argumentos, los conocimientos, las creencias, los valores... (Coll, 1992, p.13).

Tanto los padres de familia como los docentes se valen de unas formas, unas estrategias, unos medios o planes de acción encaminados al logro de sus metas e intencionalidades, lo cual se corresponde con el núcleo esencial del que debe disponer todo proyecto; el **cómo**. En este particular, los resultados muestran claras diferencias en cuanto a las formalidades metodológicas y las acciones que emprenden los padres y los docentes, toda vez que estos

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

últimos centran su acción pedagógica fundamentalmente en la metodología de proyectos de aprendizaje, lo cual comporta el despliegue de procesos explícitos, planificados, sistematizados, evaluados, etc., mientras los primeros siguen procesos más intuitivos y empíricos.

Finalmente, aparece el **quién**, es decir, los actores sociales. En este estudio, son los padres de familia y los docentes, interactuando entre ellos a partir de unos tipos de relación, con sus conflictos, acuerdos, complementaciones, expectativas, valoraciones mutuas y sus modelos y procesos de comunicación.

De esta forma, las percepciones y las acciones de los padres y de los docentes en torno a las anteriores preguntas permiten traslucir el proyecto educativo que despliegan en la educación de los niños y las niñas que tienen a su cargo. En este sentido, las preguntas constituyen categorías esenciales en el proceso de caracterización y análisis de los proyectos educativos de padres de familia y docentes. Razón por la cual, cada pregunta se corresponde con una de las categorías que describen los proyectos educativos que ellos conciben, tal como se muestra en el cuadro siguiente:

Preguntas	Categorías del proyecto de los padres de familia	Categorías del proyecto de los docentes
Por qué	Lectura de la realidad	Lectura de la realidad
Para qué	Visión de futuro	Visión de futuro
Qué	Prioridades educativas	Prioridades educativas
Cómo	Acompañamiento	Acción pedagógica
Quién	Relación padres-docentes	Relación docente-padres

Cuadro 5-1

Preguntas claves de un proyecto y categorías del estudio

Como puede apreciarse en el cuadro 5-1, el **por qué** se corresponde con la categoría denominada “lectura de la realidad”, la cual equivale, en gran medida, a la fase diagnóstica o momento explicativo o justificación de los proyectos. El **para qué**, es la categoría denominada

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

“visión de futuro”, la cual se corresponde con la futurización y decisiones (determinación de finalidades, objetivos, aspiraciones, metas) en la metodología de proyectos. El **qué** se expresa en la categoría “prioridades educativas” y se corresponde con los contenidos, los saberes culturales, las enseñanzas, etc.

El **cómo**, se manifiesta en las categorías “acción pedagógica”, en el caso de los docentes y “acompañamiento” al referirse a la acción de los padres. El **quién**, identifica a los responsables de llevar a cabo las acciones, sus funciones, reglas de convivencia y tipos de relación, sistemas de comunicación e información y hasta sus mecanismos de evaluación, control, reconocimiento y sanción. En este estudio, se identifica con la categoría “relación padre-docente”, en el caso de los padres y “relación docente-padres”, en el de los docentes.

En síntesis, se puede afirmar que los padres de familia participantes en el estudio, conciben un proyecto bajo el cual cristalizan la educación de sus hijos e hijas; el mismo, no puede verse de modo homogéneo y sistemático, sino más bien, diverso según los diferentes tipos de familia. Esta diversidad de familias conforma un espectro que va, desde un alto nivel de conciencia hasta un bajo nivel de conciencia de dicho proyecto.

De forma similar, los docentes participantes en la investigación expresan un proyecto educativo que guía su acción pedagógica correspondiente con su función social y profesional. No obstante, el mismo resulte más explícito y estructurado que el de los padres familia, se aprecia en la información analizada una diversidad de percepciones e iniciativas que, en el caso de la Educación Básica en Venezuela adquieren organicidad institucional mediante el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) y los Proyectos de Aprendizaje (PA).

V. I.2 El proyecto educativo de los padres de familia

La caracterización del proyecto educativo que conciben los padres de familia en la educación de los hijos puede hacerse considerando dos grandes momentos en la vida de estos.

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

El primero, transcurre en el hogar previo al proceso de la escolarización y se corresponde con el período de la llamada “socialización primaria”. El segundo, se inicia cuando los niños ingresan a la escuela y puede ser identificado como el periodo de “socialización secundaria” (Berger y Luckmann, 1972; Brigido 2006 y Durkheim, 1966).

En los fragmentos analizados se aprecia que los padres conciben ese primer período de la vida de los hijos como la posibilidad de darles lo mejor, hacerlos gente de bien, que sigan su ejemplo o, por el contrario, que no repitan sus errores. Algunos padres expresan los valores que han querido inculcarles mediante consejos, normas de vida, prácticas familiares, sacrificios, etc.

Estas manifestaciones de los padres de familia, guardan cierta similitud con los planteamientos de Rodrigo y Palacios (1998), para quienes, la familia es la unión de personas que comparten un proyecto vital, el cual se transfiere, en este primer período de la vida, mediante enseñanza incidental, es decir, mediante el ejemplo, los intercambios emocionales, la formación de hábitos, la construcción de imágenes sobre la identidad del niño o la niña, entre otros procesos socializadores (p. 19-33).

De acuerdo con la información suministrada por los padres de familia, la socialización primaria de los niños ocurrió en el seno de su hogar, casi todos configurados por el padre, la madre e hijos, lo cual da a suponer la existencia de un contexto propicio para suscitar un proceso de socialización eficiente (Berger y Luckmann, 1972).

En este grupo de padres, sólo aparece un caso en el que figura una abuela cubriendo roles paternos. Esta señora reconoce las dificultades que tiene la niña para adaptarse a la vida escolar y para hacer caso a las orientaciones que ella le da. Al respecto, vale aclarar que este caso, no resulta aislado, toda vez que los padres participantes expresan sus incomodidades por

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

aquellos padres y madres que se desentienden de sus responsabilidades, no asisten a las convocatorias de la escuela y cuyos hijos e hijas son los que confrontan mayores dificultades.

Situación de alta preocupación también para los docentes, quienes manifiestan las dificultades que viven diariamente con niños cuyos comportamientos resultan agresivos, indisciplinados, irresponsables, retraídos, desmotivados, con bajo rendimiento académico, en fin, manifestaciones que, de alguna forma, ratifican los postulados de autores, quienes alertan sobre la decadencia de la capacidad de la familia actual para cubrir la socialización primaria de los niños y las niñas (Dallera, 2006; Fernández, 2000; Rodrigo y Palacios, 1998; Sacristán, 1998), delegando en la escuela esta función cuando la misma no está preparada para ejercerla. En este sentido, la afirmación más incisiva, quizás sea la de Savater (2001) con la metáfora del “*eclipse de la familia*” ante otros agentes socializadores.

Sin embargo, aunque se pueda observar una tendencia social inclinada a la pérdida del rol socializador de la familia, lo que parece aflorar, desde la información analizada en la presente investigación, es que no se deben generalizar ideas como la del eclipse de la familia o la pérdida del rol socializador primario de la familia, por cuanto, se encuentran familias preocupadas y dedicadas a cumplir ese rol, tal vez sin la preparación necesaria, pero sí con el compromiso y la acción que ellas consideran válidas.

Cabe entonces la reflexión, con apoyo del concepto de “juego triádico” de De Gregori y Volpato (2012), según el cual todo es movido por tres polos, fuerzas o tendencias, dos opuestas y una fluctuante entre las dos, la que logra mayor fuerza o poder se llama regente, la que se opone, es divergente y la que oscila es convergente (toma de las otras dos lo que le conviene (p.12). En este caso, del ejercicio del rol socializador primario, por parte de la familia, se manifiesta, según los autores citados, una tendencia predominante en la sociedad postmoderna a la declinación de ese rol familiar (tendencia dominante o regente), pero la

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

investigación muestra una tendencia opuesta, es decir, a mantener el rol socializador de la familia (tendencia divergente), la cual expresa una resistencia cultural o conservadora de ciertos valores familiares. La tercera, que probablemente conserve algunos rasgos del rol y haya perdido otros (tendencia oscilante o convergente). Esta última, se pudo percibir en padres de familia, sobre todo, en los grupos de discusión, quienes expresan, que ellos hacen lo posible por atender a sus hijos, pero que sus ocupaciones y compromisos se lo impiden.

Ahora bien, de acuerdo con la información analizada, para los padres de familia, el proyecto educativo a través del cual guían la educación de sus hijos aparece bien nítido, a partir del ingreso del niño a la escuela, y se expresa mediante una secuencia de metas, estructuradas linealmente del modo siguiente: estudiar en la escuela, cursar todos los niveles hasta la universidad y hacerse profesional. Una vez logrado el título académico universitario, conseguir un trabajo estable y bien remunerado que permita a la persona adquirir los bienes necesarios para vivir cómodamente, luego sí, conformar un hogar y/o realizar algunas metas de interés personal como tener participación ciudadana, viajar, cultivar un arte o una disciplina física, entre otras. Nótese que el núcleo central de este proyecto es la profesionalización de los hijos, lo demás viene por aditamento.

Claro está, que en poblaciones no escolarizadas o medianamente escolarizadas, probablemente pueden encontrarse proyectos educativos alternativos, más vinculados con la actividad económica del padre o la madre (campesinos, comerciantes, artesanos...) o relacionados con la cultura, como es el caso de las comunidades aborígenes, lo cual sugiere nuevos abordajes dentro de una línea de investigación que le dé continuidad a la presente.

Ahora bien, esa estructura lineal o secuencial evidencia una lógica basada en la supervivencia, el estatus social y la seguridad económica, en la cual el conocimiento sólo tiene valor instrumental. Dicha lógica parece derivarse de la forma como los padres de familia

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

evalúan su experiencia de vida, dando alta valoración al logro de su propia profesionalización como medio para ganar un mejor nivel de vida, y la correspondiente negación de otras alternativas de vida distintas a la profesional. Incluso, algunos no profesionales rechazan toda experiencia que haya implicado sacrificio, privación, esfuerzo o limitaciones económicas, derivadas, según su auto-percepción, de no haber estudiado y sacado adelante una carrera y, en consecuencia, procuran evitarle a los hijos y las hijas los sacrificios y limitaciones que ellos vivieron.

Este plan de vida, estructurado paso a paso, funcionando mediante una secuencia segura, parece aliviar en los padres de familia la incertidumbre que produce criar un ser humano capaz de enfrentarse a un mundo complejo, riesgoso, incierto, tan rico en oportunidades como lleno de peligros, obstáculos y limitaciones.

Ese mundo incierto, que para autores como Pourtois y Desmet (2006), es producto de la crisis de la modernidad y del advenimiento de la postmodernidad, constituye, en realidad, una complejidad de factores que se entrelazan e interactúan. Factores que pueden asociarse a dos dimensiones; una, lo que pasa en la realidad y, la otra, lo que se percibe de ella.

En la realidad, están presentes conjuntos de problemas acumulados y no resueltos a través de la historia humana, con sus matices en cada región o país, conducentes unos a la degradación de la sociedad, de la persona y de la naturaleza y otros que resultan como consecuencia de dicha degradación. Problemas como la pobreza, el desempleo, la discriminación social, sexual y racial, la violencia generalizada y de todo tipo, la delincuencia, la corrupción presente en todos los estamentos de la sociedad, el consumo de estupefacientes, el narcotráfico, la explotación del trabajo humano, la depredación y contaminación ambiental, por citar sólo algunos, dentro de toda una gama que deben interpelar y desafiar a cualquier gobierno, religión, educador, comunicador y, sobre todo, a los padres de familia, cuando

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

piensan qué mundo enfrentarán sus hijos y qué deben enseñarles para que puedan sobrevivir, progresar, ser felices y, de alguna forma, puedan contribuir con los cambios y transformaciones que demanda esta sociedad compleja y convulsa del siglo XXI.

De otra parte, en la dimensión de las percepciones en la sociedad actual, sobresalen algunos rasgos postmodernos como son: desfondamiento de la racionalidad, pérdida de fe en el progreso, el pragmatismo como forma de vida y pensamiento, desencanto e indiferencia y primacía de la estética sobre la ética (Pérez, 2000, pp. 24-27).

Ante la incertidumbre, según las percepciones de los docentes, las familias acompañantes se perfilan como las mejores estructuradas para guiar a los hijos hacia el éxito académico y constituyen la garantía para lograr profesionales capaces de enfrentar los retos del mundo actual. Mientras que las familias desentendidas de la educación de los hijos constituyen un ambiente social de alto riesgo, gestor de niños con diversidad de problemas, los cuales pueden trastocar la prosecución académica, incidir en el abandono de la escuela y, en consecuencia, abandonar a los niños ante un futuro incierto.

Cabe aquí una reflexión, más allá de reconocer el gran valor que ha tenido para la sociedad la formación de profesionales, esta secuencia lineal que culmina con la profesionalización, aunque se cumpla a la perfección, no es tan mágica como parece, puesto que deja implícitos o supuestos, procesos básicos para la plenitud humana que no son inherentes al ser profesional, ni tampoco, resultan como consecuencia natural de tener una profesión.

Al respecto, valgan ejemplos como el amor en sus diferentes dimensiones; incluyendo la maternidad y la paternidad; la sexualidad sana y responsable; la salud integral; el trabajo creador como medio para la realización personal y la transformación de la realidad, no sólo como fuente de ingresos económicos; la ciudadanía crítica y corresponsable; la comunicación

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

efectiva, la convivencia solidaria, por citar sólo algunos de los procesos que constituyen la esencia de la vida. Un mapa sistémico de esos procesos fue propuesto por De Gregori y Volpato (2012), quienes definieron 14 subsistemas para la realización plena de la vida humana y presentan la familia como un microcosmos donde los 14 son formados desde la cotidianidad, de acuerdo con las prioridades familiares. Desafortunadamente la mayor parte de las familias no abordan la totalidad sistémica de la persona, el grupo y la sociedad, así como tampoco la escuela en su rol formativo delegado por las familias y menos las universidades que desestiman la formación integral de los futuros profesionales.

Vale agregar que, el proyecto escolar orientado fundamentalmente hacia la profesionalización puede dejar por fuera aspectos vitales desde el punto de vista formativo de los demás subsistemas; por cuanto, desde que el niño ingresa a la escuela, su bienestar y su avance como persona se evalúan conforme a su rendimiento escolar, mientras que el desarrollo y los aprendizajes para los demás subsistemas se dan por dados o se atienden solo ante emergencias, contingencias o intereses particulares de los padres.

V. 1.3 El proyecto educativo de los docentes

Mientras que el proyecto educativo familiar se caracteriza por un sueño a largo plazo y la esperanza de un futuro promisorio para los niños, los docentes están más concentrados en lo que perciben de los niños en el presente y lo que les demanda la institucionalidad, lo cual, en la información analizada, se debe a tres razones fundamentales:

En primer lugar, se ubica el método pedagógico vigente. En el caso de los docentes participantes en el estudio, cada año escolar comienza con una fase diagnóstica, orientada a explorar necesidades e intereses de los niños y de allí derivar proyectos de aprendizaje pertinentes y actividades tendientes a la superación de las dificultades y problemas detectados.

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

Los proyectos crean, de una parte, una perspectiva local e inmediata a partir de un problema o necesidad, identificado por los niños o propuesto por los docentes, tal como se puede apreciar en los ejemplos presentados: tratamiento de la basura, conservación del agua o construcción de valores de convivencia. Por la otra, una perspectiva subjetiva de cada niño o niña, alrededor de la cual se construyen preferentemente actividades de lectura, escritura, matemáticas y otras orientadas a mejorar el desempeño académico y/o socio-afectivo, conforme con las necesidades diagnosticadas.

La segunda causa del inmediatismo es la complejidad que comporta el trabajo diario de los docentes, el cual, les demanda dedicar tiempo suficiente para diagnosticar, estudiar, planificar, preparar recursos didácticos y evaluativos, elaborar informes y realizar una diversidad de actividades (preparación de eventos culturales, deportivos, de salud e higiene, de alimentación, entre otros tantos que a diario tienen lugar en la escuela), vale preguntarse, si, los docentes inmersos en esta dinámica pueden desarrollar una labor científica, creativa, reflexiva y con perspectiva de largo plazo? Viene a colación la apreciación de Sacristán (1998), sobre la sobrecarga de demandas que la sociedad de hoy le hace a los currículos modernos (p. 69).

Junto con el inmediatismo, está la percepción de los docentes sobre la subjetividad de los niños, la cual construyen a partir de un pronóstico donde constatan tres condiciones: las capacidades intelectuales, la motivación para realizar las actividades y el acompañamiento de los padres.

Esta proyección se polariza hacia dos tendencias sobre la vida futura de los niños y las niñas: una optimista y otra pesimista. En la optimista, visualizan un futuro promisorio, para aquellos niños o niñas que en su percepción llegarán a ser profesionales, toda vez que cumplen con las tres condiciones: a) capacidad intelectual; la cual les facilita aprender con eficacia; b) motivación para persistir y dedicar el esfuerzo necesario para lograr una prosecución académica

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

exitosa; y c) una familia acompañante que está siempre atenta a brindar apoyo académico, socio-afectivo y económico, de manera que puedan superar las dificultades propias de la vida escolar.

La pesimista, es la proyección que poseen los docentes de los niños que, según sus percepciones, no podrán llegar a ser profesionales, puesto que confrontan serias debilidades en las condiciones antes descritas.

Los casos más críticos son los de los niños y las niñas que, además de las dificultades anteriores, presentan un comportamiento que hace prever su abandono de la escuela. Es decir, no los ven superando todas las etapas y obstáculos propios de la vida académica hasta lograr hacerse universitarios y obtener su grado respectivo. En estos casos pronostican un futuro incierto y riesgoso que puede devenir en delincuencia, oficios mal valorados u otro tipo de situaciones nada deseables para el logro de una vida digna y feliz.

Llama la atención que algunos docentes, al expresar su preocupación por los niños y las niñas que confrontan mayores dificultades, desplazan la responsabilidad de las soluciones hacia los padres de familia, no obstante, al no observarlos capacitados y ocupados en la resolución de los problemas, pronostican un futuro incierto para esos niños. En estos casos, se constata con perplejidad la poca disposición y el poco compromiso de algunos docentes por ayudar a resolver las situaciones problemáticas que confrontan los niños. De esta forma, las mismas, con el pasar del tiempo se van complejizando, hasta concluir con el abandono escolar y convertirse así en una especie de profecía auto-cumplida, los docentes lo predicen y el niño o la niña terminan fracasando en su vida escolar.

En tercer lugar, no se percibe en la mayoría de los docentes una direccionalidad trascendente en sus proyectos que los lleve a soñar con un futuro promisorio o una vida plena para los niños. Falta una utopía, una espiritualidad profunda, una mística y una ética que los

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

motive a mirar más allá, a ser creativos y comprometerse con las grandes finalidades de la educación, más que con objetivos inmediatos.

No obstante la crítica anterior, es meritorio resaltar que sí se percibe un espíritu creativo en la construcción de los proyectos de aprendizaje, pero para el corto plazo, no así para la visión global y futurista que puede generarse a partir de estos proyectos. En virtud, se puede informar que, al revisar el listado de los proyectos reportados por los docentes participantes, se observa que estos, en su conjunto, tienden hacia el conocimiento y comprensión de una visión global de la sociedad, sin embargo, al desarrollarse en escuelas distintas y en cada curso trabajan sólo algunos de ellos, inexorablemente, esta visión resulta fragmentada y aislada. En consecuencia, la intencionalidad globalizadora e interdisciplinaria de los proyectos se diluye al no tener la perspectiva de un proyecto educativo integral y sistémico de largo plazo.

Para finalizar esta discusión, resulta interesante confrontar estos rasgos de la escuela, presentes en la información recabada con algunas de las reflexiones planteadas en el marco teórico. Al respecto, vale la pena destacar que el modelo de escuela que se perfila con mayor énfasis en esta información es el que Dallera (2006) denomina, dentro de su tipología histórica, escuela “correctiva-crítica”, en virtud, del predominio de las actividades vinculadas con necesidades de los educandos y de su medio, así como por los esfuerzos de democratización y participación, lo mismo que por la construcción de procesos de convivencia, correctivos ante la ausencia de estos valores, manifiesta en el comportamiento que los docentes describen en buena parte de los niños. Luego, en menor intensidad, se observan rasgos de la escuela disciplinaria-cientificista, de modo especial, al trabajar las áreas de lengua (lectura y escritura) y matemáticas (operaciones básicas), las cuales se abordan disciplinariamente.

V.1.4 Correspondencia entre el proyecto educativo de los padres y el de los docentes

En relación con la correspondencia entre el proyecto educativo que conciben los padres con el de los docentes, los resultados evidencian que el primero es subsidiario del segundo, toda vez que los padres de familia tienen un sueño fundamental que es hacer al hijo o hija un profesional y eso sólo se consigue a través de la escuela. En este sentido, las familias suponen que ésta sabe qué hacer para encaminar a sus hijos e hijas hacia ese gran sueño y, a partir de allí, asumen que su rol consiste en ayudarlos para cumplir con las tareas y requerimientos del mundo escolar.

En otras palabras, se puede afirmar que la escuela guía o dirige la educación de los niños y los padres de familia la complementan y apoyan para que ésta sea exitosa. En este sentido, desde el punto de vista del modelo relacional de Watzlawics, Helmick y Jackson (1986), reconstruido para los fines de este trabajo, la relación esencial entre los docentes y los padres de familia es de tipo “asimétrica de ayuda”, por cuanto, el ejercicio de poder que puede ejercer la escuela hacia la familia es esencialmente orientadora, promotora o formadora.

En relación con lo anterior, es importante puntualizar que, si en una relación asimétrica de ayuda no se desarrolla la autonomía del dirigido y éste no aprende y asume de manera responsable su rol, los vínculos más probables son los de la dependencia. Lo cual se observa claramente, en las familias menos comprometidas con el acompañamiento escolar de los hijos, en las que la dependencia hacia la escuela es mucho mayor, tanto así que, terminan dejándolos a merced de ésta. Estas familias asumen que la escuela es la responsable de la educación de sus hijos.

Sin embargo, al revisar las convergencias y divergencias entre los padres de familia y docentes, se encuentra que, en algunos casos, no cooperan entre sí, tienen desacuerdos y sus expectativas mutuas no se ven satisfechas. Estos casos, junto con los de los padres que dejan

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

los niños a merced de la escuela y los docentes que descargan en los padres toda la responsabilidad por los problemas de los niños, confirman el postulado de Fernández (2000), según el cual, la relación entre familia y escuela padece la “crónica de un desencuentro”, toda vez que la misma ocurre en medio de descalificaciones y culpabilizaciones mutuas.

Ahora bien, al revisar a los padres de familia más responsables e interesados por la formación integral de sus hijos se consigue que estos toman iniciativas autónomas en torno a procesos formativos para ellos fuera de la escuela, sobre todo, para realizar actividades artísticas o deportivas; caso en el cual, se cumple la condición asimétrica de ayuda, con tendencia a transformarse en relación simétrica por cooperación o ayuda mutua. Vale decir, además, que estas familias perciben cualquier otra actividad formativa de sus hijos fuera de la escuela, como complementaria, cuidando que las mismas no interrumpan o desvíen las actividades escolares.

Ahora bien, al revisar con detenimiento el conjunto de opiniones e informaciones aportadas por los padres de familia y los docentes, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, se descubre que en esta relación de subordinación del proyecto educativo familiar respecto del proyecto educativo escolar, se pueden diferenciar al menos tres tipos de familia, desde luego con sus matices en cada uno de ellos. El primer tipo de familias, denominadas, dentro del presente estudio, “acompañantes”, por cuanto están atentas al proceso educativo de sus hijos y tienen claridad sobre el proyecto bajo el cual orientan su educación.

El segundo tipo de familias, lo constituyen las sobreprotectoras. Denominadas así por excederse en los cuidados hacia los niños. Coinciden con las acompañantes en su preocupación por la educación de los hijos, pero predominan en ellas las relaciones de autoridad, control y resguardo, más que las de acompañamiento.

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

El tercer tipo, son las familias “desentendidas” del proceso educativo de los niños, por cuanto no los ayudan en la realización de las tareas escolares, descuidan su presentación personal y no atienden a los llamados de la escuela. En la información recabada, se distinguen, esencialmente, dos causas generadoras del desentendimiento. La primera procede de familias con muchas debilidades estructurales (padres separados, madres solteras, hijos de diferentes papás, parejas muy jóvenes e inmaduras, entre otras), cuya capacidad de respuesta a las necesidades de los niños resulta muy limitada e insuficiente. La segunda, tiene que ver con los padres que por estar demasiado ocupados en la sobrevivencia u otro tipo de compromisos, no pueden brindar a sus hijos la atención que merecen.

De este último tipo de familias es de donde surge, con mayor regularidad, la delegación plena de la función educativa a la escuela, no sólo de la labor académica, sino, de manera especial, del proceso de socialización primaria de los niños, quienes, en opinión de los docentes, manifiestan con más fuerza conductas de indisciplina, desconocimiento de la autoridad, peleas con los compañeros, desinterés por el estudio, en fin, toda una situación conflictiva para la escuela.

Ante estos casos, los docentes han dado prioridad al desarrollo de proyectos de aprendizaje o actividades rutinarias dirigidas a mejorar la convivencia y reforzar los valores como el respeto, la disciplina, la solidaridad, el trabajo en equipo. Es decir, se ocupan de tareas propias de la socialización primaria que no logran ser cubiertas apropiadamente por las familias. En este sentido, se constata aquí el planteamiento de Bolívar (2006), según el cual, en la sociedad actual, existe la tendencia de las familias a delegar su responsabilidad socializadora a la escuela, es decir que, al no ocuparse de la socialización primaria, cuando los niños llegan a la escuela a los docentes les toca ocuparse de cubrir este déficit, produciéndose, entonces, una primarización de la socialización secundaria en la escuela (p. 125).

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

Desde otra perspectiva, resulta interesante resaltar, la correspondencia entre los tipos de familia que emergen en la presente investigación con las tipologías de las familias y de las escuelas, propuestas por Dallera (2006). En el caso de las familias, se encuentra, guardando ciertas diferencias, que el tipo predominante dentro de los padres participantes en este estudio, es el denominado, “familias acompañantes”; el cual, tiene semejanza, con la tipología que el autor denomina “familia comprensiva”. De igual modo, hay mucho parecido entre las familias identificadas en este estudio como “sobreprotectoras” y las familias que él denomina “educadoras”, en virtud de su fuerte énfasis en la autoridad de los padres y la creencia en las certezas morales. Finalmente, existe similitud entre las familias denominadas “desentendidas” de la educación de los hijos con la tipología de familias denominadas por el autor como “permissivas”, donde los padres asumen la idea de que el control pasó de moda y dan valor absoluto a los deseos de los niños.

En relación con los tres modelos de escuela propuestos por Dallera (2006), disciplinar-cientificista, correctiva-crítica y psicológica-flexible; el estudio permite evidenciar la coexistencia de los tres; siendo el de la escuela “correctiva-crítica” el que más se destaca; le sigue el de la escuela “disciplinaria-cientificista” y, finalmente se ubica el de la escuela “psicológica-flexible”.

Sin embargo, vale aclarar que las semejanzas y correlaciones no son absolutas, por cuanto, una misma familia o escuela, de acuerdo con la información obtenida, puede presentar rasgos de más de una tipología, aunque siempre hay unos predominantes. Existen casos en los que las transacciones se cruzan, como por ejemplo, en una escuela donde los docentes trabajan con el método de proyectos, a partir de necesidades e intereses de los estudiantes y de la comunidad (modelo correctivo-crítico de escuela), mientras que algunos padres de familia

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

expresan preferir una escuela disciplinaria y más directiva o, incluso, autoritaria (modelo de familia educadora).

Las reflexiones anteriores conducen a pensar que tanto padres de familia como docentes, mantienen la esperanza en la educación como la vía de concreción de los proyectos de vida de los niños. En este sentido, se constata aquí la vigencia de uno de los rasgos más significativos de la modernidad como lo es: la búsqueda de la racionalidad y el conocimiento científico, sistemático y estructurado en la escuela. Aspiración que sigue aún pendiente en el presente siglo, toda vez que, a pesar de sus grandes transformaciones carga el lastre de la llamada escuela tradicional.

Desde este punto de vista, puede afirmarse que la escuela mantiene en su interior la contradicción entre la instrumentación necesaria, bajo el enfoque de la metodología racional, propia de la modernidad y la interpelación personal o pedagogía intersubjetiva; propia de la postmodernidad (Pourtois y Desmet, p. 41).

La primera se expresa en las escuelas estudiadas, mediante prácticas pedagógicas rutinarias en disciplinas como las matemáticas, la lectura y la escritura. La otra, se expresa mediante los proyectos de aprendizaje a través de los cuales se aprecia la búsqueda de un mayor valor de la subjetividad del estudiante y un reconocimiento de la diversidad cultural y ambiental.

Llama la atención cómo la percepción de los padres de familia en relación con la escuela, expresa dos posiciones aparentemente antagónicas. De una parte, se ubican, quienes piensan que la escuela debe concentrarse en su función de instrumentación con énfasis en la lectura, la escritura y en las operaciones básicas matemáticas. De la otra, quienes valoran más la actitud investigativa, la creatividad y las capacidades expresivas que se activan a partir de los proyectos de aprendizaje.

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

Para finalizar este apartado, conviene mencionar dos rasgos distintivos de la sociedad moderna presentes de manera significativa en la información recabada de los padres de familia; el humanismo y el liberalismo. El humanismo se puede reconocer en el énfasis de algunos padres de familia en la ética, particularmente en el tratamiento de algunos valores como: la honestidad, el respeto y la tolerancia. El liberalismo, por su parte, se manifiesta en algunos padres que ven a sus hijos e hijas como empresarios independientes, profesionales auto-realizados cuyo trabajo les permite obtener unas condiciones de vida dignas y progresar en su estatus social. En cierto sentido, se percibe una tendencia de los padres entrevistados a identificarse más con los valores de la modernidad que con los de la postmodernidad.

V.2. CONCLUSIONES

Una vez realizada la discusión de los resultados se puede arribar a un conjunto de conclusiones relacionadas con el planteamiento del problema, los planteamientos más significativos del marco teórico y los hallazgos de la investigación.

El planteamiento del problema resalta la incertidumbre de la generación adulta para abordar desde la familia y la escuela, un proyecto educativo común que aporte a las nuevas generaciones, los elementos necesarios para sobrevivir, prosperar y vivir a plenitud en una sociedad compleja y altamente problematizada como la actual, máxime, cuando las dos instituciones se encuentran debilitadas. Frente a tal inquietud, la investigación demuestra que, tanto los padres de familia como los docentes se unen en la certidumbre, según la cual, logrando convertir en profesionales a los niños que educan, habrán cumplido el cometido fundamental de su labor educativa. En consecuencia, se puede afirmar que:

- a) Existe un proyecto educativo familiar cuyo centro fundamental es la profesionalización de los hijos como medio esencial para obtener una vida segura económicamente y, a

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

partir de allí, construir un hogar y abrir perspectivas para una realización más integral en la vida. El logro de esta meta implica el cumplimiento de todas las etapas de la escolaridad primaria, secundaria y universitaria, lo cual hace a las familias dedicar la mayor parte de su esfuerzo al acompañamiento de los hijos con la intención de garantizar su éxito académico.

- b) El rol de acompañamiento es diferenciado de acuerdo con el tipo de familia, pudiéndose reconocer en los resultados de la investigación, al menos tres tipos: 1) la familia acompañante, predominante en los entrevistados de este estudio. 2) La familia sobreprotectora y 3) la familia desentendida del proceso educativo de los niños. No obstante, esta última refleja, sólo en los grupos de discusión, curiosamente, es referenciada por los docentes y por los padres de familia, al censurar a muchos que no participan en las actividades escolares y cuyos hijos confrontan mayores dificultades.
- c) Los padres de familia mejor preparados para el ejercicio de su rol (las familias acompañantes) son menos víctimas de la tendencia, en la sociedad actual, del declive familiar ante otros agentes socializadores y la consecuente delegación que las familias hacen a la escuela de su rol socializador. Esto reafirma los planteamientos de los autores mencionados, en el sentido de asumir al proceso de socialización primaria como la base del proyecto educativo familiar, puesto que en gran medida, se percibe que los niños más atendidos en su hogar desde pequeños, tienen mejores condiciones al ingresar a la escuela y permanecer en ella, si los padres siguen ocupándose de ellos.
- d) Los docentes comparten con los padres de familia el objetivo de la profesionalización como esencia del proyecto educativo del niño y consideran que su contribución al mismo consiste en cumplir en el corto plazo con las tareas educativas del curso que les

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

- e) asignan durante cada año escolar, procurando que éste apruebe y pueda proseguir. En este sentido, el compromiso del docente en relación con el niño es durante el año escolar y durante la jornada de trabajo.
- f) Los padres de familia y los docentes coinciden en prioridades educativas como la lectura, la escritura y las matemáticas, así como la enseñanza de valores, esenciales para la convivencia. Sin embargo, los padres de familia priorizan la enseñanza de valores de índole individualista; mientras que los docentes hacen mayor insistencia en los de índole social. Lo cual devela que la visión de los padres está centrada en su hijo o hija, mientras que la de los docentes está centrada en el grupo de clase que deben dirigir y formar diariamente.

Sobre los cambios experimentados por las familias y las escuelas con el devenir de la postmodernidad, se puede concluir que en los padres de familia están presentes con mayor fuerza los rasgos de la modernidad: confianza en la escuela, insistencia en las disciplinas científicas y perspectiva humanista liberal. Por su parte los docentes se muestran más conscientes de las transformaciones que ha padecido la sociedad y de los desafíos que comporta la nueva sociedad, frente a lo cual, asumen la metodología de proyectos de aprendizaje como vía que les permite conectar las necesidades e intereses de los niños, los problemas socio-ambientales y las exigencias curriculares emanadas de las autoridades educativas. En virtud, se aprecia mayor actitud crítica en su percepción de los niños y del entorno; mientras que los padres de familia se muestran más soñadores y ven en sus hijos perspectivas de un futuro promisorio.

En este sentido, se puede concluir que la investigación muestra que no existen posiciones extremas o absolutas, en los padres de familia y en los docentes, que permitan corroborar

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

taxativamente las grandes afirmaciones planteadas por los autores que sustentan el planteamiento del problema y el marco teórico, tal como puede observarse a continuación:

- Los modelos educativos de la familia y la escuela, instituidos con el correr de la modernidad, padecen hoy una fuerte declinación (Fernández, 2000; Rodrigo y Palacios, 1998; Sacristán, 1998; Savater, 2001), como consecuencia del advenimiento de la llamada sociedad postmoderna. Si bien existe una tendencia a esta declinación; el estudio demuestra padres y docentes bien consolidados y respondiendo con su rol socializador.
- La relación familia-escuela parece ser la crónica de un desencuentro, toda vez que la misma ha estado signada por desconocimiento, descalificaciones y culpabilizaciones mutuas (Fernández, 2000). El estudio demuestra que las familias denominadas “acompañantes” sostienen relaciones con los docentes que tienden hacia la complementariedad, cuya comunicación es fluida y basada en el respeto y la cooperación, lo cual hace aplicable tal afirmación a las familias que divergen de enfoque de los docentes y las que descargan la responsabilidad de los niños en la escuela, lo mismo que los docentes que descargan toda la responsabilidad en los padres.
- El “eclipse familiar” (Savater, 2001, p.54). Al respecto, la investigación demuestra que afortunadamente el mencionado eclipse es parcial, por cuanto no todas las familias aparecen opacadas por otros agentes socializadores, muy, por el contrario, se encuentran padres de familia altamente comprometidos y con claridad en el proyecto que tienen en marcha para sus hijos.
- Dado que el núcleo básico de socialización no está asegurado por la familia, se transfiere a los centros educativos produciéndose una *primarización* de la socialización

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

secundaria de la escuela”... Hay una tendencia creciente de las familias a *delegar la responsabilidad en el centro educativo*, dimitiendo, en parte, de sus funciones educativas primarias en este terreno (Bolívar, 2006, p.125). Este postulado se refleja sobre todo en algunos proyectos de aula dirigidos por docente que en sus diagnósticos perciben mucha inmadurez en los niños para convivir ordenadamente y sin agresiones. Estos docentes manifiestan la poca formación que traen algunos niños de sus casas en los valores de la convivencia.

Como bien puede apreciarse, el estudio demuestra la existencia de tendencias triádicas entre tipos de familia o tipos de escuela, en los que se puede verificar predominancia de una posición, otra posición contraria y una tercera oscilante.

Para finalizar y a los fines de darle continuidad al estudio de los proyectos educativos familiar y escolar, es deseable que dentro del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes se promueva la realización de otras investigaciones orientadas: 1) a establecer las tendencias predominantes entre familias acompañantes, sobreprotectoras o desentendidas, en una escuela, en una comunidad, en un municipio, en un estado o a nivel nacional; 2) estudiar los proyectos educativos en poblaciones con características específicas: edad, género, nivel socio-económico (alto-bajo); residencia (rural- urbana), educación privada y pública, comunidades aborígenes, entre otros; 3) describir las capacidades o competencias que deben tener los padres de familia en la actualidad para llevar a cabo una socialización primaria eficiente y, a partir de allí, emprender programas masivos de formación e información a los padres de familia.

Capítulo V: Discusión de resultados y conclusiones

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez A. y Del Río, P. (1990). **Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar**. En: Coll, C; Palacios, J; y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación. II Psicología de la Educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. (1995). **Cómo elaborar un proyecto**. Buenos Aires, Argentina: Editorial LUMEN.
- Arias, F. (2006). **El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología**. Caracas: Editorial Episteme.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (1972). **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires, Argentina: Editores Amorrortu.
- Blumer, H. (1982). **El interaccionismo simbólico**. Barcelona, España: Editorial Horas S.A.
- Bolívar, A. (2006). **Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común**. Revista de Educación No.339. 2006. pp. 119-146.
- Brigido, A. (2006). **Sociología de la Educación**. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Bronfenbrenner, I. (1987). **La ecología del desarrollo humano**. Barcelona, España: Paidós.
- Carriego, C. **La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje**. Revista Iberoamericana Calidad y Cambio en Educación. V8 No.3: Disponible en [http://\(www. Rinace.net/reice/números/arts/vol8num3/art3.pdf](http://www.Rinace.net/reice/números/arts/vol8num3/art3.pdf). [2010, 4 de agosto].
- Coll, C. (1992). **Los contenidos en la Reforma**. Madrid, España: Santillana, Aula XXI.
- Dallera, O. (2006). **Límites Difusos**. Flexibilización de las instituciones sociales Familia y Escuela. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Lumen.

Referencias bibliográficas

- De Gregori, W. y Volpato, E. (2002). **El capital intelectual**. Santa Fe de Bogotá: Editorial Mc Graw Hill.
- De Gregori, W. y Volpato, E. (2012). **Capital Tricerebal**. Santa Fe de Bogotá: Editora Beta.
- Durkheim, E. (1966). **Educación y sociología**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Shapire.
- Durkheim, E. (1974). **La educación moral**. México: Ediciones Colofón.
- Ericksom, F. (1989). **Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza**. En: La investigación de la enseñanza 2: métodos cualitativos y de observación. Barcelona, España: Paidós, p.195-302.
- Fernández, M. (2000). **La escuela a examen**. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Follari, R. (2007). **Ocaso de la escuela**. Los nuevos desafíos educativos. Rosario de Argentina: Homo sapiens Ediciones.
- Giddens, A. (1999). **Un mundo desbocado**. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid: Editorial Taurus.
- Gubbins, L. (2001). **Revista Electrónica Umbral No. 7 REDUC**: Disponible en <http://www.recud.cl>. [2010, 10 de agosto].
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Martínez, R.; Rodríguez Ruiz, B y Esteo, J. (2010). **Áreas de Cooperación entre docentes y las familias**. Disponible en [www.http://revistas.um.es/educatio/article/view/109761](http://revistas.um.es/educatio/article/view/109761). [Consulta: 2011, 20 de enero 20].
- Martínez, M. (1999). **La investigación Cualitativa-Etnográfica en Educación**. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2006). **Ciencia y arte en la Metodología Cualitativa**. México: Editorial Trillas.

Referencias bibliográficas

- Mead, G. (1953). **Espíritu, persona y sociedad**. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Méndez, H y De Méndez, C. (1994). **Sociedad y estratificación**. Método GRAFFAR. Caracas, Editorial Fundacredesa.
- Morin, E. (2007). **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona, España: Editorial Gedisa S. A.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1997). **Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles**. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 61-67.
- Palacios, J. (1997). **La educación en el siglo XX. La crítica autoritaria**. Cuadernos de Educación No. 147. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Palladino, E. (2005). **Cómo diseñar y elaborar proyectos**. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Pérez, A. (2000). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). **La escuela como máquina de educar**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Platone, M. (2002). **Familia e interacción social**. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Pourtois, J. y Desmet, H. (2006). **La Educación Postmoderna**. España: Editorial Popular.
- Real Academia Española. (2005). **Diccionario del Estudiante**.
- Rodríguez, G; Gil, J; y García, E. (1999). **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Granada, España: Ediciones ALGIBE.
- Rodríguez, S. (1980). **Inventamos o erramos**. *En Biblioteca de utopías*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Referencias bibliográficas

- Rodrigo, M. y Palacios, J. (1998). **Familia y Desarrollo Humano**. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Ruiz, M. (2011). **Agentes educadores y la profesionalización de la educación en el siglo XXI**. En: López-Jurado, M. (comps.) *Educación para el siglo XXI* (pp.65-81). Bilbao, España: Editora Desclée De Brouwer, S.A.
- Sacristán, G. (1998). **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Sandín, M. (2003). **Investigación Cualitativa en Educación**. Madrid, España: Editorial McGraw Hill.
- Savater, F. (2001). **El valor de educar**. Santa Fe de Bogotá: Editorial Ariel.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Madrid, España: Paidós.
- Torres, J. (1998). **El currículum oculto**. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Watzlawick, P; Helmick, J. y Jackson D. (1986). **Teoría de la Comunicación Humana**. Barcelona, España: Editorial Helder.