

## Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad\*

Violeta Acuña-Collado<sup>I, II</sup>

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/267830331>

### Resumen

Presenta un estudio realizado con padres, apoderados y profesores de dos escuelas de educación básica de dependencia municipal, ubicadas en la región de Valparaíso, Chile. Tiene el propósito de indagar en los obstáculos que generan una baja participación de padres, madres o adultos responsables de niñas y niños en las escuelas, a fin de crear propuestas que faciliten la integración de los apoderados al centro educativo. El diseño metodológico es de tipo cualitativo y se inspira en el paradigma interpretativo; además, se utiliza la entrevista en profundidad como medio de recolecta de datos. Las entrevistas fueron ejecutadas con apoderados de alumnos con bajo desempeño académico y con profesores. En cuanto a los resultados, desde el punto de vista de los apoderados, se relata el desinterés en las actividades propuestas por la escuela, lo que resulta en poca participación; sin embargo, se describe haber una buena relación entre los apoderados y los docentes. Desde la perspectiva de los profesores, hay relatos acerca de las estrategias empleadas por la escuela para incorporar a sus apoderados al quehacer del establecimiento y acerca de la necesidad de fijar límites en los roles de los docentes y su consecuente sobrecarga laboral.

Palabras clave: familia; escuela; profesores; aprendizaje; participación de los padres.

\* Estudio enmarcado en el proyecto de investigación *El aprendizaje en familia* (CD/PMI UPA 1203), desarrollado en escuelas pertenecientes a la Corporación Municipal de Quilpué, región de Valparaíso, Chile. Gracias a la dirección del Convenio de Desempeño y su concurso CD/PMI, al proyecto de investigación CD/PMI UPA 1203, a los profesores y los apoderados de las escuelas básicas de la comuna de Quilpué, al sociólogo Sebastián Guerra, quien aportó apoyo fundamental a la investigación, al Programa Disciplinario de Investigación de Educación de Adultos y al Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha.

<sup>I</sup> Universidad de Playa Ancha, Facultad de Ciencias de la Educación, Centro de Estudios Avanzados, Valparaíso, Región de Valparaíso, Chile. *E-mail*: <v-acuna@upla.cl>; <<http://orcid.org/0000-0001-7544-8828>>.

<sup>II</sup> Doctora en Educación de Personas y Aprendizaje, Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán, Italia.

## **Abstract**

### ***Family and school: crisis of participation in contexts of vulnerability***

*The article presents a study conducted with parents, tutors and teachers from two municipal schools of basic education, situated in the region of Valparaíso in Chile, in order to investigate the obstacles that cause a low participation of parents/tutors in schools, with the purpose of creating proposals that facilitate the integration of parents/tutors with the educational center. The qualitative methodological approach, inspired in the interpretative paradigm, was used as a technique of data collection. In-depth interviews were applied to parents or tutors of students with poor academic performance and also to teachers. The conclusions indicate that, from the viewpoint of the parents/tutors, there is a lack of motivation for them to engage in the activities proposed by the school; consequently, their participation is low. Despite it, they describe keeping good relationships with teachers. From the perspective of teachers, there are reports on strategies employed by the school to involve parents and tutors in the school's work and on the need to set limits on the roles played by teachers and their consequent heavy workload.*

*Keywords: family; school; teacher; learning; parents' participation.*

---

## **Resumo**

### ***Família e escola: crise de participação em contextos de vulnerabilidade***

*Apresenta um estudo realizado com pais/responsáveis e professores de duas escolas municipais da educação básica, situadas na região de Valparaíso, no Chile. Objetiva investigar os obstáculos que causam a baixa participação de pais/responsáveis nas escolas, a fim de criar propostas que facilitem a integração dos responsáveis com o centro educacional. A metodologia adotada foi de cunho qualitativo e inspirada no paradigma interpretativo; além disso, a entrevista em profundidade foi utilizada como técnica de coleta de dados. As entrevistas foram realizadas com os pais/responsáveis de alunos com baixo rendimento acadêmico e também com os professores. Em relação às conclusões, do ponto de vista dos responsáveis, relata-se desinteresse nas atividades propostas pela escola, resultando numa baixa participação; apesar disso, descreve-se haver uma boa relação entre responsáveis e docentes. A partir da perspectiva dos professores, há relatos sobre estratégias empregadas pela escola para envolver os responsáveis no trabalho escolar e sobre a necessidade de se fixar limites quanto aos papéis que os docentes desempenham e a consequente sobrecarga de trabalho.*

*Palavras-chave: família; escola; professores; aprendizagem; participação dos pais.*

---

## Introducción

La familia, como escenario de apertura a otros contextos de socialización y educación, contribuye a forjar individualidades como síntesis de la identidad personal, grupal y familiar (Rojas, 2002). Según lo anterior, el contexto del niño y su bagaje cultural y social constituyen una realidad que el docente debe considerar con el objetivo de generar condiciones que favorezcan el aprendizaje.

Factores como el entorno socio-familiar, la comunidad, la escuela y las variables que caracterizan el clima escolar tienen una gran incidencia sobre la efectividad de los establecimientos escolares, por lo que allí, donde los hogares son más desiguales, la tarea educativa enfrenta mayores problemas y desafíos (Brunner; Elacqua, 2003). Las condiciones laborales de los apoderados, la precariedad de sus recursos, las distintas configuraciones familiares, cuando no hay un padre y una madre responsables de sus hijos, o cuando algún adulto responsable no tiene un horario disponible para el estudiante provocan una disociación con el discurso de la escuela que orienta los esfuerzos a insistir en dar tiempo a los hijos, procurar condiciones ambientales favorables, situación que en los hogares más vulnerables es casi imposible. La escuela debería realizar los esfuerzos necesarios para adecuar sus expectativas a las necesidades de las familias y para incorporar a las prácticas escolares el currículo del hogar y los rasgos diferenciales de las familias (García-Bacete, 2003).

Sobre la base de su experiencia y la información que disponen, los profesores sostienen que los alumnos apoyados por sus familias tienen mejor rendimiento. Sin embargo, no queda claro por qué y quiénes son los responsables de que los apoderados no participen en las instancias que los pretenden incluir, como reuniones mensuales, entrevistas y otras actividades. Es necesaria una real comprensión del contexto de vida de los alumnos, pues provocaría el cambio esperado, es decir, un mayor acercamiento de la familia.

Los apoderados se ven enfrentados a dinámicas que no siempre favorecen el apoyo que pueden dar a sus hijos y a las escuelas como, por ejemplo, los horarios laborales y el trabajo, que son condiciones que implican no estar permanentemente en las casas y tampoco disponible para citaciones de los profesores. La escuela exige a los apoderados una conexión desde un concepto de familia de tipo nuclear ideal, con demandas que sólo los grupos familiares de ese perfil pueden satisfacer, desconociendo en muchos casos las condiciones de pobreza, ausencia de alguno de los padres, conflictos cotidianos, insuficientes recursos cognitivos, materiales y sociales (Rodrigo; Palacios, 1998).

Por una parte, la ausencia de espacios que permitan una reflexión profunda sobre las problemáticas de aquellos sectores que no tienen condiciones ideales de vida es un elemento más que aleja a las familias de las demandas de la escuela, por tanto, no participan en el establecimiento y no encuentran vías de acercamiento o, bien, no saben cómo apoyar a sus hijos. Por otra, los profesores, sin esos espacios de discusión, no comprenden

la real dimensión y el contexto de vida de sus alumnos, así, ese tipo de situaciones distancian a profesores y apoderados.

Otro aspecto que se debe considerar es la relación intergeneracional, en el contexto de cambios políticos, y las transformaciones sociales que se han presentado en el último siglo en el mundo, en especial, las políticas sociales y su misión de atender los problemas de desarrollo social y educativo. El tema de la familia y la comunidad evidencia la necesidad de intervención socioeducativa, desde una perspectiva integral e intergeneracional, que responda a lenguajes, estilos, formas, costumbres y edades (Crefal, 2012). La edad de los adultos apoderados, profesores, jóvenes y niños es un aspecto que se debe considerar también a la hora de diseñar estrategias, así, la generación de diálogos y la comunicación en el día a día deben contemplar las diferencias etarias.

La presente investigación pretende conocer, desde la opinión de los apoderados, el tipo de participación de las familias en la escuela, con el fin de perfilar su rol y poder potenciar el aprendizaje de sus pupilos, considerando o teniendo en cuenta cambios de las variables mencionadas. Por otra parte, conocer la opinión de los docentes respecto a los tipos de participación de los padres y responsables de niños permitiría mejorar las instancias de comunicación que finalmente se traducirían en el apoyo al aprendizaje de sus alumnos.

La información recabada abre un ámbito de nuevas ideas y aproximaciones para el diseño de una propuesta orientada a que los actores reformulen vías de acercamiento mutuo. Esto permitiría que las estrategias de enseñanza y aprendizaje sean parte de un sistema de creencias cohesionado entre adultos responsables, en base a metas significativas orientadas al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de aquellos estudiantes con mayores dificultades en su desempeño.

En cuanto a la contribución social de la familia, se destaca el marco legal, por ejemplo, el art. n° 3 de la Ley General de Educación (Ley n° 20.370, del 17 de agosto de 2009) establece que:

El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza [. . .]. (Chile. Mineduc, 2009, p. 4).

Ese artículo de la ley contiene doce principios – tres de los cuales permiten visualizar alguna forma de participación de los padres y apoderados en la escuela –, los cuales reflejan la responsabilidad de todos los actores del proceso educativo, la participación de sus miembros y la flexibilidad para permitir adecuación a las diferentes realidades.

Con la anterior declaración, los miembros de la comunidad educativa inscriben sus roles, propiciando espacios de participación, siendo los equipos directivos y el Consejo Escolar<sup>1</sup> los que deben generar condiciones que permitan a apoderados organizarse en función de las necesidades de los estudiantes y de la escuela. Esto se realiza a través de los centros de

<sup>1</sup> El Consejo Escolar, establecido en la Ley n° 19.979, es un órgano integrado por el director, representante de los profesores, presidente del centro de padres, presidente de los alumnos y sostenedor. El Decreto n° 24, del 27 de enero de 2005, reglamenta los Consejos Escolares.

padres y apoderados que deben comprometerse a trabajar en conjunto para cumplir las metas trazadas, a los que posteriormente se les darán a conocer sus resultados.

La escuela, de acuerdo a la normativa vigente, dispone de ciertas instancias para favorecer la participación y la comunicación con las familias como: centros de padres, consejo de delegados, reuniones de apoderados, según la programación de cada establecimiento. Por tanto, los espacios de participación existen, pero los diagnósticos disponibles reflejan una baja o inexistente participación de los padres y responsables de niños en las escuelas.

La participación de los actores de la comunidad escolar con el objeto de mejorar la calidad de la educación y los logros de aprendizaje en los establecimientos educacionales (Chile. Mineduc, 2005) es tarea de muchos estamentos: sostenedores, directores y dirigentes de centros de padres. Estudiosos como Gubbins (2001) declaran que el problema de la participación aún no está resuelto, pues al parecer subsiste la necesidad que actores externos a la escuela, como autoridades escolares, regionales y nacionales, a través de una acción directa, establecida como política de Estado, estimulen, coordinen y regulen la participación.

Actualmente, la participación de externos en el marco regulador está supervisada por la Superintendencia de Educación Escolar, creada por la Ley n° 20.529, sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, publicada el 27 de agosto del 2011. Sin embargo, esa regulación todavía no ha logrado solucionar el problema de la participación.

### **Profesores y apoderados**

Los padres y apoderados deben ser orientados hacia la participación en forma directa por los profesores, como parte de su responsabilidad profesional, dada la cercanía y su relación con la familia. Cómo se asuma esa tarea dependerá de las características del docente, su personalidad y su estilo. En algunos casos se logrará que los padres y apoderados tengan un acercamiento más profundo con los miembros de la comunidad educativa y en otros la relación será distante y funcional, llegando incluso a la ausencia de la vida escolar. Independiente del rol docente y su estilo, deberá enfrentar un mundo complejo, pues la realidad en la que se encuentran insertos los niños es difícil, tanto en lo social y económico como en lo psicológico, lo que sobrepasa la preparación del profesor. Considerando las problemáticas antes mencionadas, autores como Fuhrmann y Chadwich (1995) ya desarrollaban, en la década de los 1990, un manual y planes formativos en los que consideraban el desarrollo de habilidades para los docentes como: cambiar de perspectiva, no enjuiciar, buscar nuevos caminos, facilitar el cambio, cambiar distancias, dar instrucciones y liderar procesos.

Tanto la preparación del profesor como la integración de la comunidad a la tarea educativa requieren una comprensión distinta, es decir, entender

la realidad que rodea al alumno como un todo, como un conjunto de interacciones. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones y desmoralización docente (Bolívar, 2006). Por tanto, es vital el énfasis en el estudio de las diferentes variables que complejizan el problema de la vinculación entre la familia y la escuela y de cómo generar mayor participación de ellos.

El profesor que lidera esos procesos de construcción de vínculos con la familia, con los padres y los apoderados impacta en el entorno y en el aprendizaje. La familia es la institución primaria en la que el ser humano es criado y ocupa, junto a la escuela, un lugar fundamental en lo que a su educación y formación se refiere; por lo que deben estar en continua consonancia y comunicación mutua para el mejor desarrollo de los niños (López Barreto, 2010).

Existen razones por las que la familia y la comunidad educativa pueden “transformar la cultura de la acusación y la desconfianza mutuas en la cultura de la colaboración y la confianza” (Jares, 2006, p. 151). Primero, debido a que comparten objetivos comunes; segundo, el proceso de educar es complejo y difícil como para delegarlo a otro sector; tercero, se enfrentan a la influencia de los medios de comunicación y los grupos de pares; y, por último, porque frente a los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales, la participación de la familia ha pasado a ser un factor de calidad. Respecto de esa última razón, se puede o no estar de acuerdo, sin embargo, los estudios señalan que los mejores rendimientos de los estudiantes se asocian a que ellos tienen el apoyo de la familia en cuanto a valores, reglas, normas claras y hábitos. Los estudiantes aprenden mejor cuando el hogar, la escuela y la comunidad trabajan juntos (Epstein, 2005).

## Metodología

La investigación constituyó un estudio descriptivo, con un diseño de metodología cualitativa, de tipo interpretativo.

El diseño cualitativo es abierto, tanto en lo que concierne a la selección de participantes-actantes en la producción del contexto situacional, así como en lo que concierne a la interpretación y análisis – es decir, la articulación de los contextos situacional y convencional – ya que tanto el análisis como interpretación se conjugan en el investigador, en tanto sujeto de la investigación, que es quien integra lo que se dicen y quién lo dice. (Delgado; Gutiérrez, 1995, p. 77).

La población estuvo formada por 16 apoderados y 31 docentes de las escuelas Luis Cruz Martínez (RBD<sup>2</sup> 1881-3) y Darío Salas (RBD 1893-7), pertenecientes a la Corporación Municipal de Educación, Salud, Cultura y Atención al Menor de la comuna de Quilpué, región de Valparaíso. Ambas escuelas son establecimientos educacionales de administración municipal

<sup>2</sup> Rol Base de Datos: número oficial usado por el Ministerio de Educación para identificar a un establecimiento educacional.

que poseen educación pre-básica y básica, son gratuitas y con Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Es importante señalar que la decisión respecto a la población se debe a la factibilidad de realizar la investigación en dos establecimientos municipales, los cuales pertenecen al mismo sostenedor y poseen similares Índices de Vulnerabilidad Escolar (IVE), no siendo criterio de exclusión las diferencias organizacionales de cada escuela en su funcionamiento interno, reconocidas por docentes y autoridades locales.

El estudio utilizó una muestra razonada, o sea, se establecieron criterios sociales que garantizaran la heterogeneidad de los entrevistados, respetando el patrón común descrito en el universo. En ese caso, se decidió trabajar con todos los docentes asistentes a consejos de reflexión. También se utilizó una muestra apropiada de apoderados, según las diferencias poblacionales entre establecimientos asociadas a los desempeños académicos globales, más de dos años de permanencia del alumno en el establecimiento y tipo de parentesco asociado del apoderado.

En la escuela Darío Salas, se realizaron 6 entrevistas en profundidad a responsables de estudiantes entre cuarto y octavo año básico con bajo desempeño académico, y, en la escuela Luis Cruz Martínez, se trabajó en un grupo de discusión de 10 apoderados. En ambas escuelas la muestra de profesores jefes fue de 11 y 20 docentes, respectivamente.

La técnica seleccionada fue la entrevista en profundidad, por considerarla el medio más adecuado para proporcionar apertura personal de cada convocado, así como profundizar en aspectos institucionales y profesionales que, al poseer juicios de valor, son complejos de proporcionar con otro tipo de técnicas.

Para el análisis de la información se utilizó el Análisis de Discurso, debido a que

El lenguaje no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social. Es lo que se conoce como la concepción activa del lenguaje. (Santander, 2011, p. 207).

No obstante, el discurso es una forma de acción social validante y se debe tener en cuenta que aceptar el dato en primera fuente puede tener resultados relativos. En ese sentido, el uso del Análisis de Discurso en las entrevistas recoge las apreciaciones más significativas del rol del apoderado hacia la comunidad escolar y la percepción de los profesores sobre el rol del apoderado y su respectiva participación.

Para la realización del estudio se adoptaron ciertos resguardos éticos. El primero dice relación con los criterios de selección de los informantes y sujetos entrevistados. Para el uso de sus respuestas se utilizó una pauta de consentimiento informado, cuyo contenido incluía la cláusula de poder retirarse en el momento que lo desearan. Por otra parte, se garantizó el manejo confidencial y anónimo de las declaraciones de los sujetos, siendo sólo utilizada para fines de la presente investigación.

## Resultados

Los resultados de la investigación se agrupan en tres categorías de análisis: la participación en la escuela desde la mirada de los profesores y los apoderados, la relación entre estos y profesores, y las responsabilidades de la familia y la escuela en el aprendizaje de los estudiantes.

### *La participación en la escuela*

La participación en la escuela por parte de los apoderados tiene una interpretación para ellos meramente instrumental, esto es, está relacionada con las actividades que emanan de la escuela para mostrar lo que el colegio realiza y otras que buscan un rédito económico. Ellos perciben que la escuela los necesita para realizar ciertas actividades muy concretas organizadas por el establecimiento.

[. . .] yo estoy en todas, si me piden algún favor yo ahí estoy para ayudarlos en lo que pueda, en algo que necesiten. (Apoderado 2).

También existen respuestas asociadas al ámbito pedagógico, por ejemplo, cuando ellos son llamados por la profesora por algún problema directo del alumno. En ese ámbito los docentes llaman a los apoderados cuando los alumnos tienen bajo rendimiento y/o mal comportamiento en clases.

Me involucro generalmente preguntando a las profesoras acerca de las tareas, en caso que hayan (*sic*) problemas. (Apoderado 4).

La falta de participación, para los apoderados, está relacionada con la inasistencia de estos a las citaciones que hace la escuela. El apoderado que no asiste queda estigmatizado por los otros como alguien que no tiene interés en la educación de sus hijos. Los siguientes testimonios reflejan ese sentir:

Se interesan poco, las mismas de siempre, una vez un inspector me dijo que hay que rescatar los niños buenos, porque los que no se pueden rescatar son producto que los apoderados se citan dos, tres, cuatro veces y no vienen. (Apoderado 2).

Yo encuentro que [. . .] no pueden, no quieren venir a las reuniones. (Apoderado 1).

En cambio, los profesores declaran, por una parte, que en sus reuniones, en las cuales centran su apreciación sobre los apoderados, son recurrentes informaciones para ellos, calendarios de pruebas y aspectos disciplinares.

Los temas recurrentes son asistencia, rendimiento, comportamiento, presentación personal, estrategias de aprendizaje, informaciones de trabajos, pruebas y/o evaluaciones. (Profesor 4).

Calendario escolar y temas de asignatura, fechas de evaluaciones, disciplina del curso, aspectos negativos y positivos. (Profesor 14).

En general, los apoderados y los profesores entienden la participación directamente relacionada con la asistencia a la escuela. Incluso, en todos los relatos, los apoderados hablan de que son pocos los que asisten a la escuela y que, a pesar de buscar alternativas y soluciones, no se logra incrementar dicha participación. Por otra parte, las actividades diseñadas para atraer los responsables de niños siempre están asociadas a alguna entretención para estos, como se aprecia en las opiniones que a continuación se entregan:

[ . . . ] para la participación de las reuniones [...] eran a las 4 de la tarde las reuniones y, para que pudieran venir apoderados, hicieron las reuniones a las 6 de tarde, y tampoco llegaban las mismas apoderadas. Entonces ya no se me ocurre qué podrían hacer para atraer a las apoderadas al colegio. (Apoderado 2).

Los apoderados coinciden y opinan que la calidad de las propuestas referidas a lograr que los ellos se acerquen a la escuela ha disminuido. Ellos esperan que las actividades como las kermeses u otras en las que se integre a la familia se realicen los sábados para poder participar. Ellos hacen mención a la necesidad de incorporar actividades deportivas, talleres de actividad física y manualidades, pues estas estarían más enfocadas en una escuela para padres:

Ahora el colegio se ha dedicado más a la parte de las escuelas de padres, de ayudar acerca de, de (*sic*) la disciplina, hay como tres talleres pa' (*sic*) los padres. (Apoderado 2).

Una instancia de participación más activa es el Centro de Padres, instancia que los representa y que tiene un sitio reconocido en la legalidad vigente.

El Centro General de Padres hace actividades y manda a pedir cooperación. Siempre cooperan los mismos apoderados, los de siempre. Pero si tratan de apoyarlos [ . . . ] lo que pasa es que ahora, como los colegios municipalizados reciben a toda clase de niño con problemas de conducta, yo creo que es, más que nada, para evitar un poco el que se porten mal. (Apoderado 3).

Las propuestas para mejorar el trabajo con los apoderados se relacionan con actividades de tipo lúdico, vinculadas con el deporte y con actividades manuales.

Los profesores, por su parte, se enfocan en la participación básicamente en el espacio formal, como ocurre en la reunión de apoderados, y los temas que se abordan están centrados en aspectos como el rendimiento, la disciplina y la organización curricular.

Al consultar a los profesores respecto de qué harían para mejorar la participación de los padres y responsables de niños, se presenta una variedad de respuestas, entre las que destacan:

Elaborar una encuesta para determinar los intereses de los apoderados para implementar futuros talleres. (Profesor 1).

Mantener instancias como entrevistas, donde el apoderado sea citado para mantenerlo informado no sólo de lo negativo, sino de lo positivo [. . .] hacer las reuniones instancias atractivas amenas, donde se puedan compartir experiencias, tomar decisiones en conjunto y fortalecer lazos afectivos. (Profesor 3).

Cambiar horarios de reunión. (Profesor 4).

Clases a apoderados, escuela para padres, reunión padres con hijos. (Profesor 10).

Escuela para padres, actividades extraprogramáticas padre-hijo. (Profesor 14).

Las actividades son variadas, las ideas parecieran que no se necesitan diagnóstico, lo cierto es que todo lo que se propone no se hace. Así entonces, la gran pregunta es ¿por qué?

### *Relación entre profesores y apoderados*

En general, los apoderados no opinan respecto al desempeño docente y se destaca la buena relación entre padres y profesores. Ellos sienten que no pueden opinar respecto a lo que el profesor hace en el aula, su percepción es siempre positiva en cuanto a destacar la preocupación del profesor con sus alumnos.

La relación de profesor a apoderado es buena, nos conocen, nos ubican [. . .] muy preocupados de cada niño. (Apoderado 4).

La mayoría de los apoderados menciona no haber tenido problemas, sólo señalan casos aislados referidos principalmente al área de convivencia escolar tales como: relaciones entre alumnos, la forma que el docente enfrenta la resolución del conflicto y la atención del profesor hacia el apoderado, especificando que en algunos casos se produce un cierto distanciamiento.

Los profesores pueden tener prejuicios o bien estigmatizar a algún alumno por determinada conducta en la sala de clases, sobre esto un apoderado relata lo siguiente:

A la profesora de Educación Física le robaron el celular, había sido otro niño, pero como mi hijo había hecho una broma de ingreso sacando un MP4 a una compañera, lo culparon a él. . . la profesora llamó a los carabineros sin permiso del director, comprobaron que él no había sido [. . .]. (Apoderado 5).

En ese caso, el profesor actuó de manera prejuiciosa al suponer que el alumno actuaría erróneamente tal como lo había hecho en una ocasión anterior. Esa actitud lo llevó a una equivocación que impactó en la comunidad y en la cual se involucró al alumno, al apoderado, al director y también trascendió a la escuela. Ese tipo de situaciones suceden en los establecimientos educacionales y están relacionadas con el inadecuado manejo de conflictos del docente.

De lo anterior se puede deducir que una necesidad imperiosa de los docentes es prepararse en relaciones de convivencia en aula y resolución de conflictos. La necesaria formación del profesorado en competencias referidas a la resolución de conflictos en la formación inicial debería considerarse en el mapa de competencias del perfil profesional (Torrecilla *et al.*, 2014).

Por un lado, los docentes, respecto a su labor, mayoritariamente, consideran que los apoderados no pueden opinar sobre las materias que ellos enseñan en clases. Las opiniones apuntan a la responsabilidad en la casa, pero no en el ámbito de la escuela o el aula. Por otro, consideran que tienen derecho a opinar, pero no directamente en el aspecto metodológico del quehacer del aula, aunque sí a consultar por las estrategias que se utilizan con su pupilo.

Creemos que el apoderado, más que opinar, debe interesarse en la forma que aprende su hijo, de manera de propiciar el refuerzo hogareño. El apoderado puede opinar, pero sin buscar la crítica sino más bien buscando información de cómo se está tratando un objetivo o la metodología empleada. (Profesor 1).

Las opiniones vertidas, implícitamente, evidencian una preocupación respecto a los límites de la participación del apoderado, dificultad que puede limitar la generación de relaciones de confianza y colaboración entre los padres y los maestros. En general, esto expresa el temor de los profesores respecto de una posible intrusión en temas pedagógicos o en la dinámica de la clase, los que serán ámbitos de la exclusiva experticia del docente (Santizo Rodall, 2011).

#### *Responsabilidad de la familia y de la escuela*

En general, los apoderados consideran que las responsabilidades de la enseñanza son compartidas. Esa opinión coincide con la postura que se debe partir de la aceptación de que la escuela y la familia son insustituibles en educación, por tanto, su responsabilidad es compartida y su labor educativa sería más fácil y, a su vez, más eficaz si ambos mundos interactuaran (Torio López, 2004). Aunque, también, hay quienes piensan que la mayor responsabilidad recae en los hogares, como se puede apreciar en los siguientes testimonios:

[ . . . ] porque la enseñanza parte en la casa, la escuela es un apoyo [ . . . ] el profesor es un apoyo para el niño, para educarlos. (Apoderado 2).

A mi enseñaron, porque aquí están un rato y el resto del día uno tiene la obligación de hacerle un hábito o de apoyar al colegio. (Apoderado 6).

Los apoderados en grupo intercambian opiniones respecto a la corresponsabilidad, sin embargo, en la entrevista, son más autorreferenciales, hablan más de ellos y de su propia experiencia sobre cómo entienden el rol del profesor. La escuela y la familia se esfuerzan en

la promoción de continuidad de acciones, pero existen barreras que crean la discontinuidad y el conflicto entre esos dos microsistemas. La creación de espacios para interactuar, el intercambio de responsabilidades y la estimación de capacidades para distribuir las equitativamente son tareas pendientes que no se logran superar para establecer la responsabilidad entre ambas (Dessen; Polonia, 2007).

## Discusión

En el estudio del concepto de participación realizado por Navarro Saldaña, Vaccari Jiménez y Canales Opazo (2001), se concluye que ese concepto no es absoluto, sino que constituye un continuo dentro del cual se pueden verificar diferentes grados en cuanto al nivel del involucramiento de los padres en la escuela. Esto resulta interesante ya que el actual estudio muestra que los padres se van involucrando en la medida que se relacionan directamente en situaciones que afectan a sus hijos. También, se aprecia que el concepto de participación varía y es concebido de forma más simple, menos elaborada, pues está relacionado con las vivencias y experiencias en la relación a los aprendizajes vividos en la propia escuela.

La opinión de los apoderados respecto a su participación, la relación con los profesores, y la responsabilidad que tiene la familia y la escuela en el aprendizaje de los hijos son temas estudiados por autoras como Rivera y Milicic (2006), quienes aportan información sobre disensos y consensos en el sistema relacional entre familia y escuela, roles, conflicto y participación, rescatando y fortaleciendo el capital social de ambos, impulsando proyectos y programas que den oportunidades de participación. Por su parte, el estudio de Navarro Saldaña, Vaccari Jiménez y Canales Opazo (2001) instala la idea de los grados de participación sin dar una respuesta única al problema, más bien plantea aspectos tales como la naturaleza de la unidad educativa, la singularidad del núcleo familiar y las condiciones de la comunidad en el cual está inserto. Los estudios y discusiones teóricas hasta ahora agregan elementos de análisis, pero el problema a nivel de escuela sigue estando presente y acentuándose día a día.

Desde la perspectiva de la unidad educativa, sus directivos y profesores deben cumplir con los estándares de desempeño del Ministerio de Educación y con las demandas de los apoderados y de la sociedad en general, los que deben ser enfrentados desde la precariedad de los tiempos de los que dispone el docente. Los profesores en Chile trabajan 1.103 horas al año en la educación básica y media, lo que es mucho más que los promedios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de 782 horas en educación básica, 694 horas en el primer ciclo de educación media y 655 horas en el segundo ciclo de educación media (OCDE, 2014).

Los profesores informaron, en el Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje de la OCDE (TALIS<sup>3</sup>), que trabajan 29 horas a la semana, de las cuales 27 horas las dedican sólo a la pedagogía. De acuerdo al estatuto docente, las horas contratadas para un docente se distribuyen en horas

<sup>3</sup> TALIS es la sigla en inglés y corresponde a: Teaching and Learning International Survey.

de clases lectivas y no lectivas, siendo esas últimas un 25% de la carga horaria. Dichas horas se distribuyen en funciones diversas (Chile. Mineduc, 1996),<sup>4</sup> entre las cuales están consideradas actividades relacionadas con: los planes y programas, la administración educativa, las actividades anexas a la función docente propiamente tal, la jefatura de curso, otras actividades co-programáticas y culturales, extraescolares, vinculadas con organismos o acciones propias del quehacer escolar, vinculadas con la coordinación de acciones con organismos instituciones que incidan directa o indirectamente en la educación participación en asociaciones gremiales de profesores legalmente constituidas (Chile. Mineduc, 1991)<sup>5</sup>. Esa dispersión de funciones que deben cumplir los docentes es de tan variado alcance que su tarea se torna demasiado compleja (OCDE, 2014).

La consideración de la realidad antes descrita permite constatar la dificultad que tienen los profesores para disponer de tiempos de trabajo reflexivo que permitan el diseño de una estrategia innovadora de trabajo o que genere nuevas formas de acercarse a los apoderados a la escuela con un propósito definido que vaya en directo beneficio de sus hijos. Esta es la respuesta a la pregunta mencionada respecto a por qué desde la experiencia y el conocimiento las propuestas desde el profesorado fluyen pero no se implementan o bien se incorporan sólo algunas de las ideas mencionadas por ellos.

Los estudios realizados no logran dar cuenta de cuán difícil se ha tornado la escuela, su complicada gestión, la complejidad de la comunidad que atiende, no sólo los alumnos, sino también sus familias, que se caracterizan por una situación económica muchas veces precaria, cesantía en alguno de los integrantes, baja escolaridad y, con ello, falta de oportunidades. Además de esos factores, influyen las crisis matrimoniales, la ambigüedad de la autoridad de los padres, la alteración de los conceptos de jerarquía familiar, la escala de valores, los comportamientos agresivos, todo como expresión de conflictos sociales (Rojas, 2002).

La Ley General de Educación en Chile y sus principios referidos a la participación no se cumplen a cabalidad. La tradición de la relación de apoderados con docentes en torno a la educación de los hijos no tiene delimitaciones claras, por una parte, existe una fuerte tradición instalada respecto a los roles; por otra, no hay definiciones profundas sobre las responsabilidades de ambos actores. En definitiva, el conflicto mayor es el encuentro de dos mundos distintos relacionados en un espacio común que es la escuela (Chile. Mineduc, 2009).

Considerando que nuestras escuelas son vulnerables, encontramos cifras de baja escolaridad de los padres, muchos de ellos no tienen completa la educación básica y tampoco media, por lo que los profesores deben considerar que los contenidos enseñados no pueden ser reforzados en la casa. En muchos casos esto se debe a desconocimiento y no a falta de voluntad; sin embargo, no existe preocupación por adecuar los mensajes técnicos que se emiten en la comunicación para una mejor comprensión. Cuando se generan estrategias en los establecimientos, estas deberían también orientarse a fomentar que los padres estudien, brindando

<sup>4</sup> Art. 69, párrafo V.

<sup>5</sup> Art. 20

oportunidades o estableciendo redes de apoyo que les permitan apreciar la escuela como generadora de conocimiento más allá de los propios alumnos, transformándose en una comunidad de aprendizaje.

El adecuado conocimiento de los padres, su entorno, su lenguaje, su nivel educacional, sus símbolos son aspectos que la cultura escolar no considera, el lenguaje empleado por la escuela está fuera de contexto, haciendo caso omiso de las características familiares. El conocimiento de esas diferencias constituiría un avance importante para aplicar estrategias adecuadas y proporcionar directrices específicas, de esta forma se podrían implementar actividades conjuntas (Polonia; Dessen, 2005).

La necesaria intencionalidad educativa, la planificación cuidadosa para el logro de objetivos muy concretos en que cada actividad tiene propósitos educativos, los objetivos conocidos y comprendidos por las familias y la constitución de un proceso de larga duración (Unesco, 2004) no es una pauta para seguir; pero, son criterios que se deben considerar si se pretende articular familia y educación. O sea, acercar los padres a la escuela requiere una fina planificación.

Las dos instituciones, familia y escuela, deben establecer relaciones de colaboración, en que la primera pueda actuar para potenciar el trabajo de la escuela a fin de fomentar, supervisar y ayudar al niño en su desarrollo; por su parte, la escuela debe realizar una práctica que contribuya a la formación crítica reflectante, y que los valores de la participación activa de los padres en el proceso educativo contribuyan a una sociedad transformadora (Santos; Toniosso, 2014).

## Conclusiones

Las actividades que se realizan hoy en las escuelas resultan poco atractivas para los apoderados, a pesar de los esfuerzos por innovar, la tendencia refleja una disminución en la participación de estos y no se logra revertir esa situación. Las condiciones actuales de los profesores, sin los tiempos necesarios para discutir y profundizar en esta problemática, y la falta de comprensión de los contextos sociales y económicos del entorno del estudiante no logran concretarse en acciones necesarias para asegurar el apoyo de la familia en el aprendizaje de los alumnos, y lo que sería más deseable es establecer un modelo distinto de relación entre ambos actores.

Concebir la escuela desde una perspectiva distinta, incorporar al conjunto de la comunidad, incluyendo a familiares, otros profesionales, profesores, alumnos y transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje es un nuevo modelo; ampliar el espectro de participación, en que todos tengan cabida, planificar en conjunto, no limitar y sesgar el análisis es una tarea que responsabiliza a un conjunto de actores. La búsqueda de soluciones a problemas que sobrepasan la dinámica tradicional del establecimiento es clave para ir orientando la solución de problemas, cuando la comunidad completa decide que es lo bueno para sus hijos e hijas, se optimiza el aprendizaje (Flecha; Padrós; Puigdemívil, 2003).

Algunos autores plantean su preocupación al observar que la vida de los niños transcurre en gran medida en la escuela, aunque, la mayoría de las experiencias educativas sucedería fuera de ella (García-Bacete, 2003). Esa preocupación muestra que, para llegar a entender la relación familia y escuela y su real apoyo al aprendizaje, la discusión debería darse en torno a los espacios dónde se producen los aprendizajes y de qué tipo son. Es así como surge la necesidad inminente de buscar nuevas formas de llegar a una discusión e intercambio de ideas entre apoderados y profesores, considerando los ámbitos de acción de cada uno, como también sus distintos roles en la formación de los estudiantes.

En general, hay que crear condiciones para reflexionar respecto a ese tema, el cual es mucho más profundo que sólo proporcionar una gama de actividades atractivas para el apoderado, innovar en la estructura de trabajo en las escuelas y permitir a los docentes disponer de más tiempo para atender las múltiples funciones. La búsqueda de soluciones está en los sentidos del para qué realizamos las actividades, reflexión que no debe ser impuesta desde la autoridad, tampoco decretada, sino que debe ser incorporada como parte del proceso de la propia reflexión de los docentes.

De las opiniones vertidas en este estudio se puede inferir que es necesario profundizar en el significado de definiciones estereotipadas relacionadas con la participación del apoderado en la escuela e ir más allá. La política de participación social implica realizar cambios en la forma de organización de las escuelas, a fin de incluir en el gobierno a los padres de familia (Santizo Rodall, 2011).

Por último, se deben utilizar las instancias de la escuela para ir generando un debate, pero no centrado en la participación. Seguir por ese camino será estéril, lo importante es iniciar un diálogo sobre lo que las familias viven, sienten y necesitan. Desde allí, desde ese encuentro sincero y modesto entre ambos estamentos de la comunidad, sin grandes ambiciones de logros inmediatos, sino, por el contrario, con el objeto de transitar y aprender una nueva forma de participación, un espacio distinto que se caracteriza por el encuentro entre adultos que viven una responsabilidad común: el aprendizaje de sus hijos, estudiantes que habitan en dos mundos entrecruzados que son la familia y la escuela.

---

### Referencias bibliográficas

BOLÍVAR, A. Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, Madrid, n. 339, p. 119-146, 2006.

BRUNNER, J. J.; ELACQUA, G. *Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional*. 2003. Disponible en: <[http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/brunner\\_oea.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/brunner_oea.pdf)>. Acceso en: 14 dic. 2015.

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Crefal). *Aprendizaje en familia en México: hacia la integración de escuela, familia y comunidad*. Michoacán: Crefal, 2012.

CHILE. Ministerio de Educación. (Mineduc). Decreto nº 453, del 26 de noviembre de 1991. Aprueba reglamento de la ley nº 19.070, Estatuto de los profesionales de la educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 9 abr. 2012. Disponible en: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13511>> Acceso en: 5 dic. 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. (Mineduc). Decreto con Fuerza de Ley nº 1, del 10 de septiembre de 1996. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley nº 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 22 enero 1997. Disponible en: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439>> Acceso en: 1 dic. 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. (Mineduc). Decreto nº 24, del 27 de enero de 2005. Reglamenta Consejos Escolares. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 11 marzo 2005. Disponible en: <[http://www.comunidadescolar.cl/marco\\_legal/Decretos/Decreto%2024%20Reglamento%20Consejos%20Escolares.pdf](http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%2024%20Reglamento%20Consejos%20Escolares.pdf)> Acceso en: 10 dic. 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. (Mineduc). Decreto con Fuerza de Ley nº 2, del 16 de diciembre de 2009. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley nº 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley nº 1, de 2005. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 2 jul. 2010. Disponible en: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>> Acceso en: 12 dic. 2015.

CHILE. Ministerio de Educación (Mineduc). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: Mineduc, 2004. Disponible en: <<http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>>. Acceso en: 8 nov. 2015.

DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1995.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acceso en: 15 enero 2016.

EPSTEIN, J. L. A case study of the partnership schools: Comprehensive School Reform (CRS) model. *The Elementary School Journal*, Chicago, v. 106, n. 2, p. 151-170, Nov. 2005.

FLECHA, R.; PADRÓS, M.; PUIGDELLIVOL, I. Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, [Bilbao], v. 11, n. 5, p. 4-8, 2003.

FUHRMANN, I.; CHADWICH, M. *Fortalecer la familia: manual para trabajar con padres*. Santiago: Andrés Bello, 1995.

GARCÍA-BACETE, F. J. Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, Madrid, v. 26, n. 4, p. 425-437, 2003.

GUBBINS, V. Relación entre escuelas, familias y comunidad: Estado presente y desafíos pendientes. *Revista Electrónica Umbral*, San Juan, n. 7, p. 1-20, jul. 2001. Disponible en: <<http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/escufamili.pdf>> Acceso en: 28 nov. 2015.

JARES, X. *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao, 2006.

LÓPEZ BARRETO, R. Familia vs. escuela. *Pedagogía Magna*, [s. l.], n. 5, p. 154-159, nov. 2010.

NAVARRO SALDAÑA, G.; VACCARI JIMÉNEZ, P.; CANALES OPAZO, T. El concepto de participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología*, Santiago, v.10, n. 1, p. 35-49, 2001.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE). *Reformulando la carrera docente: evidencia internacional seleccionada*. Santiago: OCDE, 2014. Disponible en: <<http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>> Acceso en: 8 sep. 2015.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família, escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005 Disponible en: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6226>> Acceso en: 10 ene. 2016.

RIVERA, M.; MILICIC, N. Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhe*, Santiago, v. 115, n. 1, p. 119-135, mayo 2006.

RODRIGO, M. J.; PALACIOS, J. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 1998.

ROJAS, M. Aprendizaje transformacional en la familia y en la educación. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, Caracas, v. 8, n. 1, p. 189-

200, ene./jun. 2002. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36480110>>.

SANTANDER, P. Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio*, Santiago, n. 41, p. 207-224, sept. 2011. Disponible en: <<http://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n41/art06.pdf>> Acceso en: 3 dic. 2015.

SANTIZO RODALL, C. Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, [Ciudad de México], v. 16, n. 50, p. 751-773, jul./sept. 2011.

SANTOS, L. R. dos; TONIOSSO, J. P. A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 122-134, 2014. Disponible en: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf>>. Acceso en: 15 enero 2016.

TORIO LÓPEZ, S. Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, [Oviedo], n. 83, p. 35-52, 2004.

TORRECILLA, E.; MARTINEZ, F.; OLMOS S.; RODRIGUEZ, M. Formación de competencias básicas para el futuro profesorado de educación secundaria: competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, Granada, v. 18, n. 2, p. 189-207, 2014.

UNESCO. *Participación de la familia en la educación infantil en Latinoamérica*. Santiago: UNESCO, 2004. Disponible en: <[http://www.oei.es/inicial/articulos/participacion\\_familias.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/participacion_familias.pdf)> Acceso en: 8 nov. 2015.

---

Recebido em 25 de abril de 2016.

Aprovado em 24 de maio de 2016.