

Héctor Cárcamo Vásquez
María Loreto Mora Olate
(Editores)



FAMILIA ESCUELA Y SOCIEDAD

Múltiples miradas para un fenómeno complejo



EDICIONES
UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Héctor Cárcamo Vásquez
María Loreto Mora Olate
(Editores)

FAMILIA ESCUELA Y SOCIEDAD

Múltiples miradas para un fenómeno complejo



EDICIONES
UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

DERECHOS RESERVADOS

INSCRIPCIÓN N°: 2020-A-6802

ISBN: 978-956-9275-88-3

ISBN digital: 978-956-9275-92-0

EDITORES

Héctor Cárcamo Vásquez

María Loreto Mora Olate

AUTORES

Héctor Cárcamo Vásquez, María Loreto Mora Olate, Verónica Gubbins Foxley, Mónica Macía Bordalba, Jordi Garreta Bochaca, María José Cares Geoffroy, Carmen Gloria Jarpa Arriagada, Gerardo Padilla Fuentes, Carlos Rodríguez Garcés, Núria Llevot Calvet, Olga Bernad Cavero, Carme Molet Chicot, Agustín González Rodríguez

DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO

Paula Riffo Fraga

IMPRESO

dpimpress ltda

Lautaro n°1799

Concepción - Chile

PRIMERA EDICIÓN: Julio 2020

EDICIONES UBB

REPRESENTANTE LEGAL

MAURICIO CATALDO MONSALVES

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

ÍNDICE

CAPÍTULO 1

FAMILIAS Y ESCUELAS. REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN RESPECTO A LA IMPLICACIÓN PARENTAL EDUCATIVA

Héctor Cárcamo Vásquez, María Loreto Mora Olate

CAPÍTULO 2

HACIA UN MARCO ECO-CONSTRUCTIVISTA ESTRUCTURAL DE LAS RELACIONES ENTRE FAMILIAS, ESCUELA EN CONTEXTO DE DESIGUALDAD EDUCATIVA

Verónica Gubbins Foxley

CAPÍTULO 3

LA COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA: REALIDADES, DESAFÍOS Y NUEVOS RUMBOS

Mónica Macia Bordialba, Jordi Garreta Bochaca.

CAPÍTULO 4

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA- PROFESORADO EN EL CONTEXTO EDUCACIONAL MUNICIPAL Y PRIVADO

María José Cares Geoffroy

SEGUNDA PARTE: El fenómeno escolar

CAPÍTULO 5

DUPLAS PSICOSOCIALES: TENSIONES Y DESAFÍOS PARA LA MEJORA DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Carmen Gloria Jarpa Arriagada

CAPÍTULO 6

EL NUEVO MARCO PARA LA MEDICIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA EN CHILE: UNA DISCUSIÓN DESDE EL CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Geraldo Padilla Fuentes, Carlos Rodríguez Garcés

CAPÍTULO 7

LA DIVERSIDAD RELIGIOSA EN LOS CENTROS ESCOLARES DE CATALUÑA: UNA CUESTIÓN CONTROVERTIDA PARA FAMILIAS Y DOCENTES

*Núria Llevot Calvet, Olga Bernad Cervero, Carme Molet
Chicot, Agustín González Rodríguez*

RESEÑA DE LOS/AS AUTORES/AS

Olga Bernad Cavero

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Lleida (España), Maestra, Pedagoga y Máster en Migraciones y Mediación Social por la Universidad de Lleida. Actualmente es profesora Asociada de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida, donde realiza docencia de grado. Miembro del Grupo de Investigación Análisis Social y Educativo (GR-ASE). Correo: olga@geosoc.udl.cat

Héctor Cárcamo Vásquez

Doctor en Antropología Social y Cultural por la Universidad Complutense de Madrid (España), Sociólogo y Magíster en Investigación Social y Desarrollo por la Universidad de Concepción (Chile). Actualmente es profesor asociado de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío (Chile), donde realiza docencia de pregrado y postgrado. Investigador Fondecyt y Director del Grupo de Investigación Familia, Escuela y Sociedad (FESOC). Correo: hcarcamo@ubiobio.cl

María José Cares Geoffroy

Magíster en Educación y Profesora de Inglés por la Universidad del Bío-Bío (Chile), Diplomada en Convivencia Escolar y Mediación por la Universidad Andrés Bello (Chile). Actualmente es profesora de Inglés del Liceo Alemán del Verbo Divino (Chile). Investigadora colaboradora externa del Grupo de Investigación Familia, Escuela y Sociedad (FESOC). Correo: mcares@lavd.cl

Jordi Garreta Bochaca

Licenciado y Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Actualmente es profesor Catedrático de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida (España) e investigador

principal del grupo GRASE (Grup de Recerca Anàlisi Social i Educativa; <http://www.grase.udl.cat>). Se ha especializado en sociología de la educación y sociología de las migraciones, habiendo dirigido proyectos competitivos a nivel español e internacional. Correo: jgarreta@geosoc.udl.cat

Juan Agustín González Rodríguez

Doctor en el programa de Educación, Sociedad y Calidad de Vida por la Universidad de Lleida (España), Trabajador social, Máster en Psicopedagogía y Máster en Migraciones y Mediación Social por la Universidad de Lleida. Actualmente es profesor asociado de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida, donde realiza docencia de grado. Miembro del Grupo de Investigación Análisis Social y Educativo (GR-ASE). Correo: agustin.gonzalez@pip.udl.cat

Verónica Gubbins Foxley

Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Psicóloga y Master of Arts en Psisociología de la Universidad Católica Louvain La Neuve (Bélgica). Actualmente es profesora asociada de la Facultad de Educación, Psicología y Familia de la Universidad Finis Terrae (Chile), donde realiza docencia de pregrado y docente de postgrado en Universidad Alberto Hurtado (Chile). Investigadora Fondecyt y Coordinadora Red Internacional de Investigadores en Familia, Escuela y Educación (FEES). Correo: vgubbins@uft.cl

Carmen Gloria Jarpa Arriagada

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Frontera (Chile), Asistente Social por la Universidad de Concepción (Chile) y Magíster en Familia por la Universidad del Bío-Bío (Chile). Actualmente es académica de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío (Chile). Coordinadora Académica del Centro de Intervención e Investigación Social de la Escuela de Trabajo Social (CISETS) e investigadora del Grupo de Investigación Familia, Escuela y Sociedad (FESOC). Correo: cjarpa@ubiobio.cl

Núria Llevot Calvet

Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Lleida (España), Maestra, Pedagoga y Máster en Logopedia por la Universidad de Barcelona. Actualmente es profesora Agregada (Programa Serra Hunter de la Generalitat de Cataluña) de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida, donde realiza docencia de grado y máster. Consejo de Dirección del INDEST y Miembro del Grupo de Investigación Análisis Social y Educativo (GR-ASE). Correo: nllevot@pip.udl.cat

Monica Macia Bordalba

Doctora en Educación, Sociedad y Calidad de Vida, Maestra de Educación Primaria y Licenciada en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Lleida (España). Actualmente es investigadora posdoctoral de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social y miembro del grupo de Investigación GRASE (Grup de Recerca Anàlisi Social i Educativa) de la Universidad de Lleida. Ha participado en diversos proyectos sobre familia, escuela y diversidad cultural, y ha sido investigadora visitante en las universidades de Sheffield y Luxemburgo. Correo: monica.macia@geosoc.udl.cat

Carme Molet Chicot

Doctora en Bellas Artes por la Universidad de Barcelona (España). Actualmente es investigadora posdoctoral de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida (España), donde realiza docencia de grado y máster. Miembro del Grupo de Investigación Análisis Social y Educativo (GR-ASE). Correo: carmemolet@didesp.udl.cat

María Loreto Mora Olate

Dra.(c) en Educación, Magíster en Educación, mención Gestión Curricular y Profesora de Enseñanza Media en Castellano y Comunicación Social. Universidad del Bío-Bío (Chile). Máster en Educación en la Especialidad de Asesoramiento Educativo Familiar. Centro Universitario Villanueva. Universidad Complutense de Madrid (España-Santiago de Chile). Docente jornada parcial de la Facultad de

Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío (Chile). Investigadora del Grupo de Investigación Familia, Escuela y Sociedad (FESOC). Correo: mlmora@ubiobio.cl

Geraldo Padilla Fuentes

Licenciado en Trabajo Social por la Universidad del Bío-Bío (Chile). Investigador asociado del Centro de Investigación Educativa CIDCIE de la Universidad del Bío-Bío. Correo electrónico: gpadilla@ubiobio.cl

Carlos Rodríguez Garcés

Doctor en Multimedia Educativa por la Universidad de Barcelona (España), Trabajador Social, Director del Centro de Investigación Educativa CIDCIE de la Universidad del Bío-Bío (Chile). Actualmente es profesor asociado de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, donde realiza docencia de pregrado y postgrado. Correo electrónico: carlosro@ubiobio.cl

PRÓLOGO

Los estudios de familia y escuela no han obtenido en Chile la escucha y el respeto que se les concede en otros países. De hecho, existen dificultades inherentes debido a que estas investigaciones han explorado solo un puñado de aristas. Sin embargo, es cuestión de tiempo para consolidar este abordaje para que no sea de carácter introductorio y logre la exhaustividad que se requiere. Este libro viene a contribuir de forma significativa para posicionarse como un material indispensable para investigadores, educadores, psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales y la comunidad en general.

Me permito con la anuencia de los editores escribir este prólogo en función de cinco ideas, las que en su totalidad no versan necesariamente sobre el libro que tienen en sus manos, sino que intentan dialogar con él.

1. Desde las métricas. Al realizar un breve ejercicio bibliométrico en la prestigiosa base de datos Scopus, agregando los términos “Family-School” y buscando las investigaciones por su “título, resumen y palabras clave” aparecen los primeros diez países como pioneros en el campo: Estados Unidos, Reino Unido, España, Australia, Canadá, Brasil, China, Alemania, Francia y Países Bajos. Lo interesante de esta primera cuestión es que aparece España en el tercer lugar y este país es clave en la construcción del presente libro, dada la cercanía de los editores con investigadores de la península ibérica. Al Grupo de investigación en familia, escuela y sociedad (FESOC) de la Universidad del Bío-Bío se les une el Grup de Recerca Anàlisi Social i Educativa (GRASE) de la Universidad de Lleida en Cataluña, todo lo cual permite fortalecer las excelentes cuestiones tratadas sobre Familia, Escuela y Sociedad. De hecho, la Universidad de Lleida aparece en el top 10 de las principales instituciones de España en esta misma búsqueda, gracias al trabajo de autores que publican sus capítulos en este mismo libro.
2. La razón encadenada. El año 2015 acuñé el constructo “Síndrome de Necesidad Escolar” (SNE) el cual fue publicado en un capítulo de libro editado en México (Salas, 2015). El constructo hace alusión a como la escuela se sale de su órbita

- padeciendo una importante pérdida de conciencia donde los espacios de sentido y significado dejan de vivirse en la cotidianeidad. En la escuela se creen infalibles una serie de conceptos que están plasmados de doctrinas burdas e intentan persuadir al estudiante y sus familias hacia la consecución de tareas que no hacen más que los educandos memoricen, repitan hasta el cansancio y no creen posibilidades de acción. Un escenario similar vive el profesor, quien, siendo oprimido, también oprime (Freire, 1970). Respecto a las familias, se las cita a reuniones de apoderados que escasas veces se dedican a abordar temas esenciales y más bien se centran en informar cuestiones pragmáticas que bien podrían ser notificadas por otros medios, o se dedican al abordaje de conflictos sin considerar el enfoque de derechos. Estas reuniones podrían trabajar temas relevantes para el grupo, promover ambientes saludables, estimular experiencias positivas vinculadas a la educación de sus hijos, o como indica la UNICEF abordar los espacios de seguridad y afecto, potenciando que en casa los niños y niñas no perciban que decepcionan a sus padres (UNICEF, 2009).
3. La salida. A modo de ejemplo y para evitar el SNE son muy eficaces las intervenciones como el Family School Success (FSS), que se presenta como una estrategia exitosa para mejorar el funcionamiento familiar del hogar y la escuela en el caso de niños con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH). En este sentido, la familia desempeña un papel crítico y nuclear en la promoción del éxito escolar de los niños con TDAH. Esta estrategia permite mejoras significativas en la autoeficacia de los padres, el desempeño académico de los niños en las tareas escolares y la mejora de los comportamientos escolares al reducir la crianza negativa (Booster, Mautone, Nissley-Tsiopinis, Van Dyke, & Power 2016; Morris, et al., 2019). Cuestiones asociadas a fortalecer este tipo de relaciones también se propician desde el trabajo con niños con trastorno del espectro autista, al propiciarse cambios significativos cuando se tiene un conocimiento cabal sobre educación especial y se busca un empoderamiento sobre las prácticas escolares (Burke, Rios, Garcia, & Magaña, 2018). Otra iniciativa eficaz es el Response to Intervention (RTI) el cual es un enfoque que posibilita la identificación temprana de dificultades en estudiantes con necesidades de aprendizaje y comportamiento, aunque también es útil para la totalidad de los estudiantes. El progreso es monitoreado para evaluar los aprendizajes como niveles de desempeño. Las decisiones educativas

- sobre la intensidad y duración de las intervenciones se basan en la respuesta de los estudiantes a la instrucción, aunque con una integración formal de las familias (Cortiella, 2011). RTI está diseñado para trabajar con éstas últimas, considerando sus necesidades y creando un sistema integrado de intervención guiado por una diversidad de datos.
4. Una multiplicidad de intersecciones. Los niños, niñas y jóvenes que exhiben problemas emocionales, de comportamiento e interpersonales crean desafíos sustanciales para las escuelas, los maestros, sus padres, otros estudiantes y en definitiva para la sociedad. Sin embargo y de la misma forma, niños, niñas y jóvenes que no exhiben problemas emocionales, ni de rendimiento y que se encuentran muy adaptados al sistema escolar, también crean desafíos sustanciales en relación a la escuela y sus familias; misma situación es para los niños, niñas y jóvenes migrantes, como también para estudiantes con talentos y estudiantes no tradicionales, es decir, todos y todas requieren que la escuela y la sociedad pueda repensar las formas por las cuales se piensan los vínculos y las relaciones humanas.
 5. Un material necesario. En el epílogo, agradezco al Dr. Héctor Cárcamo y la candidata a doctora María Loreto Mora, por la confianza y amabilidad de invitarme a escribir estas líneas. Siendo expertos en la materia, han sido inteligentes al convocar a otros expertos y escoger como organizar cada capítulo. Julio Paroz en el espléndido prólogo de su Historia Universal de la Pedagogía, planteó que el público no lee las obras voluminosas ni estas se propagan fácilmente (Parot, 1907). El libro editado por Cárcamo y Mora, no es un libro extenso, pero dice gran parte y más de lo que se proponen en el proyecto FONDECYT 11160084. Estas temáticas van desde las representaciones vinculadas a la implicación parental en profesores de formación inicial, el desarrollo de un marco ecoconstructivista considerando la cuestión de la desigualdad educativa, la relevancia de la comunicación y finalmente las representaciones sociales en contextos educacionales municipales y privados, todo lo cual se desarrolla en una primera parte. Posteriormente, prosigue con la relevancia del trabajo de las duplas psicosociales, para seguir con la medición de la calidad educativa y terminar con la gestión de la diversidad religiosa en las escuelas de Cataluña.

A modo de epítome terminaré estas palabras tal como las comencé, no queda ninguna duda que este libro viene a contribuir de forma significativa a los estudios de familia, escuela y sociedad. Ahora viene el desafío de lograr que su circulación sea posible en una diversidad de ambientes para los cuales está diseñado.

Dr. Gonzalo Salas.

Departamento de Psicología, Universidad Católica de Maule.

Talca, 10 de septiembre, 2019.

Referencias

- Burke, M. M., Rios, K., Garcia, M., & Magaña, S. (2018). Examining differences in empowerment, special education knowledge, and family–school partnerships among latino and white families of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, doi:10.1080/20473869.2018.1487502
- Booster, G. D., Mautone, J. A., Nissley-Tsiopinis, J., Van Dyke, D., & Power, T. J. (2016). Reductions in negative parenting practices mediate the effect of a family-school intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 45(2), 192-208. doi:10.17105/SPR45-2.192-208
- Cortiella, C. (2011). *A parent's guide to response to intervention*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Morris, S. H., Nahmias, A., Nissley-Tsiopinis, J., Orapallo, A., Power, T. J., & Mautone, J. A. (2019). Research to practice: Implementation of family school success for parents of children with ADHD. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(3), 535-546. doi:10.1016/j.cbpra.2019.03.002

Parot, J. (1907). *Historia Universal de la Pedagogía*. Gerona: Imprenta y Librería de Dolores Torres.

Salas, G. (2015). El síndrome de necesidad escolar y su contexto. In L. E. Ocampo. *Rostros del Malestar. Crispación, dolor y abandono*. (pp. 89-96). México D.F: Textus.

UNICEF. (2009). *Reuniones de apoderados. Acercando las familias a la escuela*. Santiago: UNICEF.

INTRODUCCIÓN

Un primer aspecto que quisiéramos señalar, es que esta obra corresponde a un esfuerzo colaborativo, en el cual confluyen académicos y académicas de diferentes universidades y países, gracias al apoyo de Conicyt a través del proyecto “Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial docente: contenidos, fuentes y agentes que las configuran” (Fondecyt N°11160084), el Grupo de Investigación Familia, Escuela y Sociedad (FESOC) y la Dirección de Investigación y Creación Artística de la Universidad del Bío-Bío (Chile).

La temática en torno a la relación que se establece entre las familias y la escuela ha sido estudiada desde hace bastante tiempo y en diversos contextos. Así también ha estado presente en la política pública desde diferentes perspectivas y formatos. Tras una extensa revisión de literatura, no cabe duda de la importancia que reviste el establecimiento de sinergias adecuadas entre los agentes, pues existen consensos respecto de una amplia gama de beneficios derivados de esta relación. Entre los beneficios más destacados por la literatura internacional, encontramos: mejor rendimiento académico, disminución de comportamientos disruptivos por parte de los y las estudiantes, fortalecimiento de la autoestima de niños y niñas, incremento de la participación de padres, madres y apoderados, fortalecimiento de la gobernanza escolar, por mencionar solo algunos.

Por otra parte, cabe consignar que el fenómeno escolar ha llamado la atención permanente en el contexto de las sociedades modernas. Diversas disciplinas han desarrollado una creciente producción de conocimientos orientados a proporcionar insumos que faciliten su comprensión, tal ha sido el caso de la psicología, la antropología, la sociología y la economía y las propias ciencias de la educación. Esta complejidad queda en evidencia toda vez que reconocemos los múltiples puntos de entrada a la realidad. Por este motivo, la segunda parte del libro está orientada a exponer diversas miradas en torno al fenómeno escolar.

Sobre la base de lo expuesto, el objetivo principal del libro es relevar la temática de la relación entre familias y escuelas y la complejidad del fenómeno escolar visto desde diversas aristas. En tal sentido, el libro se ha organizado tal como lo hemos señalado, en dos partes. La primera denominada *Las relaciones entre familias y escuelas*, la cual está compuesta por cuatro capítulos y, atendiendo a la relevancia que adquiere la temática de la relación entre las familias y la escuela, se desarrolla la primera parte del libro

El primer capítulo, denominado *Familias y escuelas. Representaciones del profesorado en formación respecto a la implicación parental educativa* de los autores Héctor Cárcamo Vásquez y María Loreto Mora Olate, busca reconocer la representación que los estudiantes que cursan la carrera de Pedagogía en Educación General Básica poseen respecto de la implicación parental en el proceso de escolarización de niños y niñas. Es un estudio desarrollado en la Región de Ñuble, Chile, donde destaca su relevancia por situar el análisis de la temática de la relación entre familias y escuelas en el campo de la formación inicial del profesorado.

Por su parte, Verónica Gubbins, en el capítulo titulado *Hacia un marco eco-constructivista estructural de las relaciones entre familias, escuela en contexto de desigualdad educativa*, nos propone un modelo operacional para analizar los factores asociados a la desigualdad educativa que se expresan a nivel micro social, específicamente en la relación entre familias y escuela, haciendo una invitación a que ambas instituciones abran sus puertas para crear espacios de reflexión y de diálogo.

En el capítulo *La comunicación familia-escuela: realidades, desafíos y nuevos rumbos*, desarrollado por Mónica Macía y Jordi Garreta, nos invitan a detenernos en un aspecto fundamental para el establecimiento de buenas sinergias entre familias y escuela, la comunicación. En tal sentido, el objetivo del texto es profundizar en las dinámicas comunicativas que imperan entre familias y escuelas, detectar sus debilidades y desafíos y proponer un plan de mejora que ayude a las instituciones educativas a alcanzar una comunicación efectiva y de calidad.

Finalizando la primera parte del libro, María José Cares Geoffroy nos ofrece el capítulo *Representaciones sociales de la relación familia-escuela-profesorado en el contexto educacional municipal y privado*. El objetivo del capítulo es develar las representaciones en torno a la relación familia-escuela-profesorado que circula entre apoderadas de ambos tipos de establecimientos educacionales. Un aspecto a relevar tras la realización del estudio es que las presentaciones se fundan en dos elementos claves, la comunicación y la confianza, independientemente del contexto del cual se trate.

La segunda parte de este libro, titulada El fenómeno escolar, se compone de tres capítulos, los cuales son descritos a continuación, denominándose el primero de ellos, *Duplas psicosociales: tensiones y desafíos para la mejora de la experiencia educativa*. Su autora, Carmen Gloria Jarpa nos plantea un conjunto de reflexiones en torno al papel de las duplas psicosociales y los modos en que estas intervienen en las dinámicas de la escuela. Desde una mirada crítica nos expone formas y consecuencias derivadas de la intervención psicosocial tensionando conceptos tales como patologización e inclusión. Finaliza el capítulo con el reconocimiento de una serie de desafíos dirigidos a aprovechar el dispositivo dupla psicosocial para la mejora de la calidad de la educación.

Por su parte, Geraldo Padilla y Carlos Rodríguez, a través del capítulo titulado *El nuevo marco para la medición de calidad educativa en Chile: una discusión desde el clima de convivencia escolar*, someten a revisión la producción académica dedicada al análisis del sistema de medición de calidad de la educación. Para estos efectos, ponen el acento en el análisis crítico de las dimensiones teóricas, epistemológicas y metodológicas que han configurado las miradas en torno a la calidad en educación. El capítulo decanta el análisis en torno a la relevancia que adquiere el clima de convivencia escolar desde la mirada de los diversos actores involucrados.

Finalmente, Nuria Llevot, Olga Bernard, Carmen Molet y Agustín González nos invitan a adentrarnos en un aspecto controvertido presente históricamente en el contexto educativo español. En el capítulo titulado *La diversidad religiosa en los centros escolares de Cataluña: una cuestión controvertida para familias y docente*, problematizan la enseñanza religiosa en tiempos de

cambio, pasando de la obligatoriedad de la religión católica impuesta por el franquismo hasta la creciente diversidad cultural y religiosa que impacta el sistema educativo en Cataluña.

Recapitulando, el libro *FAMILIA, ESCUELA Y SOCIEDAD*. Múltiples miradas para un fenómeno complejo, busca dar cuenta de la densidad y la multiplicidad de facetas configurativas del fenómeno escolar en el contexto social actual. De este modo, releva diversas aristas, actores y temáticas que confluyen en él. En consecuencia, desde diferentes miradas disciplinarias y diversos contextos, aspiramos a contribuir al proceso de problematización de la realidad circundante, por medio de aportaciones de carácter teórico, metodológico y empírico.

Héctor Cárcamo Vásquez

María Loreto Mora Olate

Editores

PRIMERA PARTE:

**Las relaciones entre familias
y escuelas**

FAMILIAS Y ESCUELAS. REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN RESPECTO A LA IMPLICACIÓN PARENTAL EDUCATIVA

Héctor Cárcamo Vásquez
María Loreto Mora Olate
Universidad del Bío-Bío

Resumen¹

El trabajo que se presenta tiene por principal objetivo reconocer la representación que los estudiantes que cursan la carrera de educación básica poseen respecto de la implicación parental en el proceso de escolarización de niños y niñas. La investigación se desarrolla utilizando la metodología cualitativa. Para el levantamiento de información se utiliza la entrevista semi-estructurada en profundidad. Se entrevista a un total de 23 sujetos, 14 de una Universidad Pública y 9 de una Universidad Privada, ambas emplazadas en la capital regional de Ñuble, Chile. El análisis se efectúa mediante la técnica de análisis de contenido. Como principales resultados encontramos tres dimensiones configurativas de la representación que poseen los futuros profesores respecto a la implicación parental. La primera corresponde al nivel de participación, frente a la cual prevalece la valoración del carácter informativo. La segunda refiere al espacio donde se expresa la implicación parental; en el intramuros se valora la asistencia a reuniones y entrevistas de tipo individual citadas por el profesorado; en los extramuros se reconoce al hogar, desde el cual se valora el reforzamiento del quehacer escolar, generación de hábitos de estudios y promoción actitudinal acorde con la cultura de la escuela. La tercera, corresponde a naturaleza de participación; donde se expresa la de tipo cliente; desde la cual estiman que las familias endosan la responsabilidad educativa al profesorado.

1. Este trabajo fue apoyado por el Fondo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico (CONICYT / FONDECYT / Proyecto 11160084)

1 | Introducción

En el marco del proyecto de investigación “Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial docente: contenidos, fuentes y agentes que las configuran” (Fondecyt N°11160084) se han explorado diversos elementos constitutivos de las representaciones sociales que circulan en la formación inicial docente de profesores de educación básica respecto de las familias y la relación que éstas establecen con las escuelas. Una de las aristas que se comienza evidenciar tras el análisis del corpus discursivo, dice relación con el concepto de implicación parental. Por ello, el objetivo de este trabajo es develar los elementos configurativos de las representaciones sociales que los futuros profesores de educación básica tienen respecto de la implicación parental en el proceso de escolarización de sus hijos.

El capítulo está compuesto por este primer apartado en el que, a nivel de introducción, se presentan elementos teóricos y conceptuales fundamentales para la comprensión de la relación familia-escuela y las diversas dimensiones que la constituyen como objeto de estudio para las ciencias sociales, así como también algunos elementos de importancia respecto de las representaciones sociales en tanto que cuerpo teórico general. Luego, daremos paso algunas consideraciones de tipo metodológico para continuar con la presentación de resultados y algunas conclusiones de tipo provisional.

Como hemos mencionado, un primer aspecto en el que quisiéramos detenernos, corresponde al concepto de relación familia-escuela. Tras la revisión de la literatura especializada, no cabe duda que este es un fenómeno latamente investigado, reconociéndose diferentes puntos de entrada. De este modo, algunos estudios se centran en la participación de las familias en la escuela (Paludarias, 2017; Souza de Carvalho, 2015; Vigo, Dieste & Julve, 2017), otros en los canales de comunicación entre escuelas y familias (Garreta & Macía, 2017; Macía, 2018; Schilling, 2015), otros de los beneficios del involucramiento de las familias en la educación de sus hijos (Park & Holloway, 2017; Santana & Reininger, 2017) otros en la relación propiamente tal (Gubbins 2016; Siede 2017). Independientemente de la puerta de entrada que se adopte, la revisión de literatura nos permite reconocer, por una parte, la inexistencia de consensos para referirse a la problemática (Acuña, Cárcamo, Concha, De la Fuente & Medina, 2018; Jafarov, 2015) y, por otra, que el foco de atención de las investigaciones está radicado en la escuela.

Lo expuesto en el párrafo precedente proporciona antecedentes suficientes para el modelamiento del objeto de estudio que abordamos en el presente trabajo. Particularmente, nos abocamos a las representaciones sociales que los futuros profesores de educación básica tienen respecto de la implicación parental en el proceso de escolarización de niños y niñas. Esta delimitación inicial trae consigo la necesidad de abordar qué entendemos por representación social y cuál es la importancia de abordarla en tanto que constitutivas de un objeto de estudio. En un segundo momento centraremos los esfuerzos en tratar aspectos teóricos y conceptuales de tipo sustantivo, por tanto, atinentes a la temática de la investigación.

Las representaciones sociales corresponden a un cuerpo teórico general cuyo poder heurístico proporciona insumos relevantes para la comprensión de diversos objetos de atención. Al considerar el fenómeno educativo como objeto de representación, diversos autores ponen de relieve la importancia de su uso. A este respecto destacan los aportes desarrollados por Calixto (2015), Cárcamo (2015), Cuevas (2012), Jara (2012), Jodelet (1986), Piña (2013). ¿Dónde radica la importancia de su abordaje?

Si consideramos que las representaciones sociales corresponden a esquemas de significación que permiten a los sujetos dar sentido al mundo, podemos señalar que la relevancia de abordarlas radica en que actúan como modeladoras para la acción. Estos esquemas de significación pueden entenderse como conjunto de conocimientos socialmente compartidos por un grupo. En palabras de Cuevas (2012) las representaciones sociales son “una expresión del pensamiento del sentido común que el sujeto elabora en la vida cotidiana. Son un medio por el cual se interpreta la realidad y se determinan las acciones” (p.22). De modo que, siguiendo el planteamiento de Moscovici (1979), las representaciones corresponderían a una de las vías por las cuales los sujetos acceden al mundo concreto.

Dicho de este modo, es posible afirmar que las representaciones cumplen cuatro funciones bien delimitadas. La primera de ellas, tal como lo hemos indicado en las líneas precedentes, es la de modelar un conocimiento o saber. La segunda es la función identitaria, derivada del hecho de ser conocimientos socialmente construidos y compartidos por un grupo específico. La tercera función que se les atribuye es la de guía para el comportamiento. La cuarta y última función es la justificativa, pues las acciones de los sujetos se sustentan en los esquemas de significación previamente modelados.

A modo de síntesis, diremos que las representaciones sociales, en tanto que esquemas de significación socialmente compartidos, actúan como modeladores de la práctica social concreta de los sujetos. Para poder develar las representaciones se torna necesario distinguir algunas dimensiones que las configuran como tal. En primer lugar, encontramos la dimensión de contenido, en esta se alojan los elementos de carácter conceptual sobre la base de los cuales los sujetos van dando sentido al mundo. En segundo lugar, es posible reconocer la dimensión de fuente, es decir, lo que da origen a una determinada representación; a este respecto cabe consignar que la representación de un objeto en particular puede derivar de diversas fuentes. En tercer lugar, la dimensión agente; en esta dimensión se presta especial atención a qué o quién detona en los sujetos el modelamiento de la representación de un objeto en particular. En cuarto lugar, la dimensión de proceso, esta última dimensión refiere al dinamismo inherente a la configuración de toda representación y se entiende en tanto que las representaciones no emergen de la noche a la mañana por generación espontánea como si de setas en otoño se tratase, sino que más bien responden a procesos sociales que se incuban, desarrollan y eclosionan en tiempos de más larga data.

Dicho lo anterior, diremos que el centro de atención de este trabajo está depositado en reconocer la representación que los estudiantes que cursan la carrera de educación básica poseen respecto de la implicación parental en el proceso de escolarización de niños y niñas.

A continuación, proporcionaremos algunos elementos que permiten apreciar el porqué del interés de abordar la implicación parental en el proceso de escolarización de los hijos como objeto de representación.

Varios autores han abordado la temática de la relación familia-escuela destacando diversos beneficios, entre ellos Calvo, Verdugo y Amor (2016), Cerletti (2013), Epstein (1995), Garreta (2016, 2015, 2008), Gubbins (2014), Gubbins e Ibarra (2016), Jafarov (2015), Meier y Lemmer (2015), Park y Holloway (2017), Saraiva y Wagner (2013), entre otros. Unos relevan los beneficios que reviste una fluida relación familia-escuela para el desempeño escolar de niños y niñas, otros ponen de manifiesto el efecto positivo que ejerce una adecuada relación familia-escuela para la gobernanza escolar, otros enfatizan en la importancia que adquiere la relación familia-escuela para la autoestima de niños y niñas, etcétera, etcétera.

Cuando de abordar la temática de la relación familia-escuela se trata, son diversos las posibilidades que se abren para modelar el objeto de estudio. Tal como lo hemos señalado en párrafos precedentes, algunos investigadores centran su interés en el nivel de participación de las familias, otros en la comunicación, otros en el compromiso familiar. Para el caso específico de este trabajo, nos ocuparemos de la implicación o involucramiento parental. A este respecto, Razeto (2016) plantea que el involucramiento refiere a la participación de las familias, afirmando que esta participación puede desarrollarse en la escuela y en el hogar; asimismo, Acuña, Concha, De la Fuente, Medina y Cárcamo (2018) sostienen que el involucramiento alude al “compromiso y participación que tienen los padres, madres o apoderados con la institución escolar de sus hijos” (p.65).

Como puede apreciarse, la implicación refiere a la participación. Pero ¿por qué hablar de implicación?, básicamente porque la participación puede ser estudiada según niveles, espacio y tipo de relación. En el caso de los niveles, pasando desde el más básico de tipo informativo al más complejo referido a la toma de decisiones en el establecimiento educacional como lo señala Epstein (1995). En cuanto al espacio, distinguiendo la escuela como espacio de participación (el intramuro escolar), o el hogar como espacio de participación (el extramuro escolar) como lo sostiene Cárcamo (2015). En cuanto a la naturaleza de la participación, podría distinguirse a los consumidores (se asume la educación como un producto que se consume), clientes (se reconoce al profesorado como expertos, por tanto los asuntos de la escuela siempre es de su responsabilidad), participantes (referida a las familias que colaboran activamente con el quehacer profesional docente) y socios (alude al máximo nivel de implicación, caracterizado por un alto compromiso colaborativo), tal como lo aborda Vogels (en Colás & Contreras 2013).

Como puede apreciarse, hablar de participación a secas conlleva tomar uno de los tres caminos. Para el caso específico de este trabajo, tomamos el concepto de implicación pues nos permite aproximarnos a las diferentes dimensiones configuradoras de la participación. ¿Cómo abordarlo?, respondiendo a las siguientes tres preguntas: ¿cuánto o hasta dónde participan las familias? (nivel), ¿desde dónde participan? (espacio) y ¿cómo participan? (naturaleza). En consecuencia, la exploración de los discursos de los informantes se realiza sobre la base de estas tres dimensiones, atendiendo a los contenidos, fuentes y agentes que intervienen en la configuración de las representaciones sociales de los sujetos entrevistados.

2 | Métodos y Técnicas

Dada la naturaleza del objeto de estudio abordado, metodológicamente diremos que el estudio se sitúa desde el paradigma comprensivo interpretativo. En consecuencia, la metodología adoptada corresponde a la cualitativa desde el método sociofenomenológico. Entendiendo que el interés está dado por develar representaciones sociales que poseen los sujetos respecto al involucramiento parental educativo. De este modo buscamos aproximarnos a los sentidos y significados que los sujetos otorgan al objeto de estudio en desarrollo.

La técnica utilizada para el relevamiento de información es la entrevista semi-estructurada. La cual fue aplicada a estudiantes que cursan la carrera de pedagogía en educación básica de dos universidades de la Región de Ñuble. Una de ellas corresponde a la única universidad pública y estatal presente en la región y la otra corresponde a una universidad privada de ideario religioso. El instrumento corresponde a una pauta de entrevista conformada por diversos temas. En lo específico prestaremos atención a las categorías:

- Nivel de participación (informativo, consultivo, toma de decisión).
- Espacio de participación (intramuros escolar, extramuros escolar).
- Naturaleza de la participación (consumidores, clientes, participantes, socios).

Cada una de las categorías es abordada atendiendo a las dimensiones de contenido, fuente y agentes que intervienen en la configuración de la representación, con el fin de develar la representación en torno a la implicación parental que poseen los sujetos entrevistados.

Se realizaron un total de 23 entrevistas, 14 de las cuales se realizaron en la universidad pública y estatal y 9 en la universidad privada. Del total de entrevistados 4 son hombres y 19 mujeres, pertenecientes a diferentes cohortes. De este modo se buscó resguardar la variabilidad estructural de la población. El criterio para determinar el número de informantes estuvo dado por la saturación discursiva.

El proceso de análisis se lleva a cabo mediante la técnica de análisis de contenido propuesta por Baeza (2002) con el fin de efectuar la codificación que permite clasificar el material sobre la base de categorías deductivas de naturaleza teórica previamente enunciadas. Tras el proceso de codificación se efectúa la triangulación del material empírico y con el cuerpo teórico conceptual que sirve de soporte a este trabajo. Para la exploración del corpus discursivo y el proceso de codificación se utilizó el software Atlas Ti, versión 8.

En cuanto a los aspectos éticos y criterios de calidad diremos lo siguiente. Para el desarrollo del estudio se respetaron los criterios éticos consensuados por la comunidad científica internacional, especialmente asegurando la confidencialidad de los informantes, motivo por el cual los nombres utilizados en los fragmentos de entrevistas citados son ficticios. Además, como parte del protocolo de investigación se firmaron consentimientos informados por parte de los sujetos entrevistados. Por su parte, como criterio de calidad, cabe consignar la auditabilidad en el entendido que el material analizado está a disposición de quien lo solicite, asimismo señalar que el instrumento fue sometido a juicio de expertos.

3 | Resultados

Los resultados se presentan en tres sub-apartados. Estos están constituidos por las tres grandes categorías enunciadas en el apartado metodológico: nivel de participación (informativo, consultivo, toma de decisión), espacio de participación (intramuros escolar, extramuros escolar) y, por último, naturaleza de la participación (consumidores, clientes, participantes, socios).

3.1 Nivel de Participación (28/99-18)²

El nivel de participación predominante en el discurso de los entrevistados se sitúa en el nivel informativo. La totalidad de los sujetos otorgan especial valor al interés que madres, padres y apoderados expresan por mantenerse informados de lo que en la escuela acontece, especialmente cuando de su hijo, hija o pupilo se trate. A este respecto Luisa, plantea lo siguiente:

*“Yo creo que lo importante es estar al tanto de lo que pasa en el curso de su hijo”.
(Luisa, U. PRIVADA, 20 años primer año).*

Por su parte, del discurso de Soledad se desprende que el interés que demuestran madres, padres y apoderados sirve como unidad de medida del compromiso con la educación de hijos, hijas y pupilos.

“Para mí, ver a un papá que llegue, que busque primero hablar con la profesora, un papá que se nota que está preocupado por cómo va su hijo intentando conversar con la profesora. Intentando saber el tema de las notas, pero más que eso, la relación con el curso, si hay algún tema que está pasando y el papá no tiene como saber porque el hijo no le cuenta”. (Soledad, U. PÚBLICA, 23 años, cuarto año).

Esta unidad de medida se materializa sobre la base de la presencia de madres, padres y apoderados en las instancias formales dispuestas por la escuela, tales como la reunión de apoderados y las entrevistas personales. Respecto de la importancia atribuida a las reuniones de apoderados, Ruth sostiene lo siguiente:

“Las reuniones son importantes porque se abordan cosas generales, que sirven para enterarse de lo que se está haciendo en el colegio, saber los contenidos que se están abordando. Es importante que los papás sepan esas cosas”. (Ruth, U. PÚBLICA, 23 años, cuarto año).

2. La nomenclatura refiere a: recurrencia del código/total de codificaciones en el corpus discursivo-número de entrevistas en la que se presenta la codificación. Ejemplo: Las cifras indican que, del total de 99 codificaciones, 28 corresponden a nivel de participación. Dicho código está presente en un total de 18 entrevistas.

Y continúa afirmando la relevancia de esta instancia al reconocer la existencia de la entrevista personal como complemento en caso de inasistencias de madres, padres y apoderados.

“La reunión es lo más importante, pero si el apoderado no va a la reunión, en la entrevista uno igual puede ponerlo al día”. (Ruth, U. PÚBLICA, 23 años, cuarto año).

Cabe destacar que, ese “poner al día” alude a tres dimensiones reconocidas en los discursos de los entrevistados. Para los sujetos, el acercamiento de madres, padres y apoderados a la escuela y, especialmente, al profesorado es fundamental por cuanto pueden abordarse aspectos de rendimiento académico, comportamiento en el contexto escolar (generalmente sobre la base de lo que profesores consideran comportamiento disruptivo) y relaciones interpersonales de niños y niñas. Al respecto presentamos un fragmento del discurso de Elsa:

“Cuando la mamá me pregunta cómo le va a mi hijo, cuando me pregunta sobre cómo se está relacionando con sus compañeros, eso es importante. Lo he visto en mis prácticas, creo que una mamá que se preocupa de lo actitudinal de su hijo es una familia que está implicada, son los papás que se preocupan no solo de las notas, también de cómo se desenvuelve el niño. Esas son familias comprometidas”. (Elsa, U. PÚBLICA, 22 años, cuarto año).

Asimismo, la importancia otorgada al interés de las familias se complementa con lo que consideran es uno de los roles del profesorado: mantener informados a madres, padres y apoderados. A este respecto, Carla nos plantea lo siguiente:

“Como profesor nosotros tenemos que estar en permanente comunicación con los papás. Darles a conocer lo que uno está trabajando con los niños y decirles cómo se van desenvolviendo cada uno”. (Carla, U. PÚBLICA, 21 años, segundo año).

Pero, tal como indica Antonia, es el profesorado quien debe proporcionar las herramientas y directrices para que padres, madres y apoderados, apoyen el proceso de escolarización de niños y niñas.

“Pero se nota el interés de los padres al preguntar a la profesora de qué forma pueden ayudar a enseñarle al niño en casa para. Ahí el profesor es importante, porque debería entregarles las herramientas a los papás para que ellos pueden apoyar a su hijo en casa”. (Antonia, U. PRIVADA, 25 años, tercer año).

3.2 Espacio extramuros e intramuros

Este apartado refiere a las creencias que el profesorado en formación posee respecto de los espacios desde los cuales es posible reconocer la implicación parental de las familias en el proceso de escolarización de niños y niñas. El espacio ha sido conceptualizado sobre la base del extramuros y el intramuros. El primero alude a lo externo a la escuela, con énfasis en lo que acontece en el hogar. El segundo, atiende a todos los espacios dentro de la frontera de la escuela, con énfasis en el aula.

3.2.1 Espacio extramuros (28/99-17)

De acuerdo al discurso de los informantes, cabe señalar que el espacio extramuros está restringido al hogar. Siempre que se alude al niño o niña con su familia se está haciendo mención a lo que acontece en dicho espacio. A este respecto, Luisa sostiene lo siguiente:

“Esos papás puede que no tengan el tiempo para estar en las actividades del colegio, pero se preocupan de su hijo en la casa, puede que no tengan tiempo de relacionarse con la escuela, pero a través del niño igual se ven las preocupaciones porque les va bien”. (Luisa, U. PRIVADA, 20 años primer año).

Pero ¿qué es lo que los sujetos consideran deben ser realizado por padres, madres y apoderados en casa? Los discursos son bastante homogéneos, se reconoce una clara regularidad entre los profesores en formación. De acuerdo a ellos, la clave está en que las familias colaboren con el quehacer del profesorado reforzando lo visto en clases, así como también apoyo emocional. En alusión a lo expuesto, Sara plantea:

“Que apoyen a sus niños, que les ayuden con sus tareas en la casa, que se preocupen del desempeño de su hijo. Pero también lo emocional, a veces los padres ni se enteran de que sus hijos les están haciendo bullying en el colegio. Que se hagan tiempo pare preocuparse de sus hijos”. (Sara, U. PRIVADA, 23 años, primer año).

El énfasis está puesto, eso sí, en el reforzamiento de contenidos, tal como lo expone Elsa:

“Más que lleguen con los materiales, quiero que ese niño me cuente que reforzó los contenidos en la casa. Me molesta mucho que no apoyen a los niños en la casa”. (Elsa, U. PÚBLICA, 22 años, cuarto año).

Este compromiso con el reforzamiento de contenidos; sin embargo, es evaluado desde lo visible, desde la escuela. Situación paradójica en tanto que se plantea que es desde casa donde las familias deben cumplir un rol fundamental a partir de las directrices académico-pedagógicas proporcionadas por el cuerpo docente; no obstante, el nivel de compromiso parental es medido desde el profesorado en función de la presentación personal de niños y niñas, así como el cumplimiento en el envío de materiales para el trabajo en clase. A modo ilustrativo exponemos el siguiente fragmento:

“Pienso que puede ser la higiene, si el niño o la niña vienen limpios, la forma en que viene vestido. Ahí uno se da cuenta si el papá se preocupa, tal vez no puede participar el papá, pero se preocupa de traer al niño limpio, el niño siempre viene con los materiales, viene con la tarea realizada. Que las actividades que se pide que el niño realice con la familia sea realizada. Ahí se puede ver el compromiso. Que respondan a las tareas,

porque hay tareas que son en conjunto del niño y los papás. Que revisen la agenda, porque se dice que es una forma de comunicación, entonces tendremos que revisar la agenda, que, si piden firmarla, el profesor se puede fijar si la familia se preocupa”. (Carla, U. PÚBLICA, 21 años, segundo año).

Pero dicho compromiso, de acuerdo a los profesores en formación entrevistados también es valorado en relación al comportamiento que el niño o niña tenga al interior de la escuela. Al respecto, Sara nos plantea:

“A veces se siente cuando los papás que no están ni ahí³ con los niños, porque va desordenado, desarreglado a clases... Se percibe desde su exterior. También si no hace las tareas, ahí se nota altiro⁴ quien cumple y quién no”. (Sara, U. PRIVADA, 23 años, primer año).

3.2.2 Espacio intramuros (31/99-16)

Cuando del intramuros se trata, los informantes aluden a cómo creen que debe expresarse la implicación parental. De acuerdo al corpus discursivo, podemos sostener que la presencia en instancias formales, principalmente la reunión de apoderados, es concebida como fundamental. A este respecto Ernesto afirma que:

“No hay una preocupación de los papás en caso de no ir a la reunión de saber cómo va su hijo, sus notas, su comportamiento”. (Ernesto, U. PRIVADA, 21 años, tercer año).

De lo expuesto por Ernesto, se desprende que la inasistencia a las reuniones de apoderados, es utilizada como medio de verificación del compromiso parental. Puesto que, tal como sostiene Rosario, la asistencia a esta instancia no requiere un gran esfuerzo, por tanto, la no presencia de madres, padres y apoderados, da cuenta del desinterés por el proceso de escolarización de niños y niñas.

3. Expresión utilizada coloquialmente en Chile para referirse a una actitud de indiferencia.

4. Expresión utilizada coloquialmente en Chile para referirse a inmediatamente.

“Tr a reuniones, son cosas simples, una vez al mes, hay que verlo como una obligación. Hay situaciones en que los papás aparecen una vez al año, ahí se ve el interés”. (Rosario, U. PRIVADA, 23 años, tercer año).

Es más, en términos generales, los sujetos entrevistados plantean que la presencia de madres, padres y apoderados es baja y está condicionada por el gusto de asistir. A este respecto, llama la atención que dicha afirmación se sostenga sin mediar análisis en torno a dificultades para asistir, por ejemplo, debido a jornadas laborales extensas. Al respecto, Marta plantea lo siguiente:

“Yo creo que es poca la participación, son algunos los apoderados que les gusta estar y participar. Generalmente van a las reuniones mensuales y nada más”. (Marta, U. PRIVADA, 26 años, tercer año).

Inclusive, dentro del corpus discursivo se reconocen sujetos que creen que aludir a la falta de tiempo como justificativo para la inasistencia, simplemente demuestra la falta de compromiso e implicación con el proceso de escolarización de los niños y niñas, tal como lo indica Patricia:

“Algunos papás dicen que no tienen tiempo para ir a reuniones, no van a las entrevistas, todo porque no tienen tiempo. Ahí se nota no mucha preocupación por su hijo. Siempre trabajo”. (Patricia, U. PRIVADA, 20 años, segundo año).

Ahora bien, la inasistencia a las reuniones puede suplirse en otra instancia. Todo dependerá del nivel de implicación parental. Al respecto, Carmen señala:

“La reunión de apoderados es importante, aunque creo que eso no influye mucho, porque a mi parecer no pueden o simplemente no les gustan las reuniones de apoderados porque se dan la ocasión de discusiones entre ellos mismos porque muchas familias viven de diferente forma. Pero si no van a la reunión, podrían acercarse al profesor jefe, pedir una entrevista.” (Carmen, U. PÚBLICA, 20 años, segundo año).

3.3 Naturaleza de la participación (25/99-16)

La naturaleza de la participación se clasifica en naturaleza cliente (19/99-16), naturaleza consumidor (2/99-2), naturaleza participante (3/99-2) y naturaleza socio (1/99-1). Claramente, es el tipo de naturaleza cliente la que aparece mayormente representada en el corpus discursivo. La clara prevalencia de la naturaleza cliente se entiende toda vez que los sujetos creen que las familias no cumplen adecuadamente el rol parental educativo, de modo que endosan la responsabilidad del proceso en el profesorado. En torno a ello, Marcelo sostiene que:

“Muchas familias dejan que el profesor sea el que se encarga de educar a los niños. Yo escuché un par de veces a mi mamá que es el profesor el que tiene que educar a los niños y mi mamá estaba estudiando pedagogía en párvulos. Dijo que los profesores tienen que educar a los niños y los papás tienen que trabajar y llegan tarde”. (Marcelo, U. PÚBLICA, 20 años, segundo año)

Es tal la creencia de la externalización de responsabilidades educativas por parte de la familia, que se aprecia una homogeneidad discursiva en torno a cómo creen que las familias conciben la escuela. De acuerdo a los futuros profesores, las familias tienden a ver la escuela como una guardería. A este respecto, Patricia señala:

“Yo he sabido de casos así, como el colegio es una guardería, que tenemos que cuidar a los niños y ya está. He escuchado casos cercanos, no en cuanto a mi educación. Pero sí se ve mucho en la básica, como que al niño no lo pueden controlar y mejor llevémoslo al colegio y ahí que lo vean. Y que pasen de curso, eso es lo que les importa”. (Patricia, U. PRIVADA, 20 años, segundo año).

A lo que Carmen agrega:

“Últimamente las familias creen que los colegios son como guarderías. Veo familias que van a tirar a los hijos ahí, después los van a buscar. En el caso del colegio de mi mamá, está el bus de acercamiento, ni siquiera los van a buscar”. (Carmen, U. PÚBLICA, 20 años, segundo año).

Lo expuesto en los fragmentos precedentes pone de manifiesto la creencia de incumplimiento del rol parental educativo. Toda responsabilidad se le otorga a la escuela a través del profesorado. Desde la concepción de los sujetos entrevistados, las familias endosan la responsabilidad por la educación de niños y niñas al profesor. Tal fuerza tiene esta creencia que el profesorado en formación afirma que las familias no apoyan desde casa el quehacer de la escuela por medio de la generación de hábitos de estudio, reforzamiento de los contenidos vistos en clase y modelamiento actitudinal acorde con el espacio burocrático escolar. Situación que es valorada negativamente por los entrevistados, toda vez que consideran que precisamente este es uno de los principales roles que deben cumplir las familias en materia educativa. Desde el discurso de los sujetos se afirma que son escasas las madres, padres y apoderados que se implican en el proceso de escolarización de los niños y niñas. A modo ilustrativo, Ruth sostiene que:

“Como la pega la hace completa el profesor. Igual hay papás que ayudan, pero son muy poquititos. Son muy poquitos los que están presentes. Solo están presentes en lo material, no se ve el apoyo en la casa. Me refiero al compromiso con lo escolar, por ejemplo, estudiar, hacer las tareas”. (Ruth, U. PÚBLICA, 23 años, cuarto año).

4 | Conclusiones

Sobre la base de los elementos expuestos en este capítulo nos encontramos en condiciones de exponer algunas conclusiones de carácter provisorio. En términos generales diremos que las representaciones sociales que circulan entre los futuros profesores de educación básica respecto de la implicación parental en el proceso educativo de niños y niñas las pesquisamos en función de tres dimensiones: nivel de participación, espacios de participación y naturaleza de la participación.

Al considerar estas tres dimensiones podemos afirmar que las representaciones sociales respecto de la implicación parental se sostienen sobre la base de una racionalidad situada en el campo burocrático escolar. En consecuencia, es el profesorado quien –desde la escuela- delinea y evalúa el proceso de implicación de las familias.

Esta proyección del involucramiento parental se expresa, primero, a través de la valoración casi exclusiva del nivel de participación de carácter informativo. De acuerdo al corpus discursivo derivado de las entrevistas realizadas a los futuros profesores, es el profesorado quien informa lo que considere pertinente y son las familias quienes deben procurar informarse. Dicha información está vinculada principalmente a temáticas relativa al rendimiento académico y comportamiento en aula.

Un segundo aspecto de la representación relativa al involucramiento parental dice relación con los espacios desde los cuales este se expresa, apreciándose la distinción intramuros-extramuros. En el caso del intramuros, la representación que poseen el profesorado en formación se sostiene en la presencia de padres, madres y apoderados en las instancias definidas formalmente desde la escuela, observándose una clara prevalencia de las reuniones de apoderados y las entrevistas personales como principal indicador de implicación parental. Ambas instancias claramente con el fin de mantener informados a padres, madres y apoderados. Por su parte, en cuanto al extramuros, aluden directamente a lo que acontece en el hogar de niños y niñas. En este espacio, de acuerdo a la representación de los sujetos, las familias deben reforzar contenidos, generar hábitos de estudio, promover una disposición actitudinal de niños y niñas para que se ajusten a la cultura escolar. Dichos roles son evaluados, paradójicamente, desde la escuela, buscando indicadores de cumplimiento del rol parental tales como presentación personal, entrega de materiales cuando son solicitados por el profesorado, realización de tareas enviadas a casa, por mencionar solo algunos.

En este escenario la naturaleza de la participación que circula en la representación que tienen los sujetos entrevistados se corresponde con la naturaleza cliente. Dicha naturaleza se reconoce en la visión generalizada que poseen de las familias en cuanto al cumplimiento del rol parental. Al respecto, prevalece una idea que señala que las familias endosan la responsabilidad educativa en el profesorado y como tal se les exige en tanto que sujetos expertos que se encarguen de la educación (no solo enseñanza) de niños y niñas. En tal sentido, es reiterativa la creencia de que las familias asumen la escuela como una guardería.

Finalmente, los hallazgos apuntan entonces a que en el profesorado en formación estaría predominando una representación de la implicación parental escuelocentrada,

donde la participación, su naturaleza y los espacios de implicación son direccionados por la escuela, estableciéndose una relación asimétrica entre la escuela y las familias, con una agenda marcada por aspectos normativos académicos. Esta representación reduce el rol docente en relación con las familias, a lo instruccional, dejando en un segundo plano su rol como formadores de personas (Mora, 2011). Esto podría explicarse por el modelo de formación que actualmente reciben los estudiantes de pedagogía, centrado en competencias disciplinares, a pesar de la existencia de estándares orientadores en el plano pedagógico (Mineduc, 2011; Mineduc, 2012); sin embargo, en estos documentos curriculares, el trabajo del docente con las familias no aparece aludido. Por lo tanto, este estudio, permite evidenciar una brecha formativa en el profesorado, urgente de asumir por las Facultades de Educación tanto en términos de formación como investigativos.

5 | Referencias

- Acuña, N., Concha, B., De la Fuente, B., Medina, R., & Cárcamo, H. (2018). De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento de las familias con la escuela. *UCMaule*, (55), 59-70. doi: 10.29035/ucmaule.55.59
- Baeza, M. (2002). De las metodologías cualitativas en investigación científico-social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Concepción: Universidad de Concepción.
- Calixto, R. (2015). El cambio climático como objeto de representación. En Calixto (coord.) *Representaciones sociales en la práctica educativa y en la formación docente*(pp.35-50). México: ISCEEM.
- Calvo, M.; Verdugo, M. & Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10, 1, 99-113. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>

- Cárcamo, H. (2015). Representaciones sociales sobre el rol del profesorado: miradas desde la formación inicial docente. En Calixto (coord.) Representaciones sociales en la práctica educativa y en la formación docente (pp.89-106). México: ISCEEM.
- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aporte para el trabajo de enseñanza. *Pro-posiciones*, 24, 2, 81-93. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n2/v24n2a07.pdf>
- Colás, P.; Contreras, J. (2013): La participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria. *RIE*, 31, 12, 485-499.
- Cuevas, M. (2012). Apuntes sobre la teoría de representaciones sociales. En Calixto (coord.) En la búsqueda de los sentidos y significados de la educación ambiental (pp.21-44). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Epstein, J. (1995). School, family, community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 9, 701-712. doi: 10.1177/003172171009200326
- Garreta, J. (2016). Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 1, 47-59. doi:10.6018/reifop.19.1.245641
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *RASE*, 8, 1, 71-85. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4993813.pdf>
- Garreta, J. (2008). La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado. Madrid: CIDE-CEAPA.
- Garreta, J. & Macía, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En Garreta (coord.) Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela (pp.71-98). Madrid: Pirámide.
- Gubbins, V. (2016). Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué? Santiago: Universidad Finis Terrae.

- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 63, 1069-1089. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmic/v19n63/v19n63a4.pdf>
- Gubbins, V. & Ibarra, S. (2016). Estrategias educativas familiares en enseñanza básica: análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales. *Psykhē*, 25, 1, 1-17. doi:10.7764/psykhe.25.1.773
- Jafarov, J. (2015). Factors affecting parental involvement in education. The analysis of literatura. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 18, 4, 35-44. Recuperado de: <http://jhss-khazar.org/wp-content/uploads/2010/04/3.Javid-Jafarov-1.pdf>
- Jara, J. (2012). Representaciones sociales de alumnos de licenciatura universitaria sobre ítems ambientales. En Calixto (coord.) *En la búsqueda de los sentidos y significados de la educación ambiental* (pp.171-190). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno. Concepto y teoría, en Serge Moscovici (Comp.) *Psicología Social II*, (pp. 478-494). Barcelona: Paidós.
- Macía, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: estrategias de mejora. *Ehquidad*, 10, 89-112. Recuperado de: https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/64994/Ehquidad_a2018n10p89.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Meier, C. & Lemmer, E. (2015). What do parents really want? Parent's perceptions of their children's schooling. *South African Journal of Education*, 35, 2, 1-11. doi: 10.15700/saje.v35n2a1073
- MINEDUC (2011). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica.
- MINEDUC (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media.
- Mora, M.L. (2011). *El profesor/a Jefe como Asesor Educativo Familiar de Padres y Adolescentes entre 14 y 17 años*. Saarbrücken, Alemania: Académica Española.

- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul
- Palaudarias, J. (2017). *Cómo se entiende la participación de las familias en y desde las escuelas*. En Garreta (coord.) *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp.27-48). Madrid: Pirámide.
- Park, S. & Holloway, S. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Education research*, 110:1, 1-16. doi:10.1080/00220671.2015.1016600
- Piña, J. (2013). *La teoría de las representaciones sociales. Nociones y límites*. En Llanos (ed.) *Metodología y enfoques interdisciplinarios de investigación en las ciencias sociales* (pp.161-194). México: Plaza y Valdés.
- Razeto, A. (2016). *El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas*. *Páginas de Educación*, 9, 2, 1-22.
- Santana, A. & Reininger, T. (2017). *El involucramiento familiar en el marco de la relación familia-escuela. Un análisis desde el equipo de gestión escolar en una escuela municipal chilena*. *Comunitania*, 14, 55-74. doi: 10.5944/comunitania.14.4
- Saraiva, L. & Wagner, A. (2013). *A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental*. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.* 21, 18, 739-772. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n81/06.pdf>
- Schilling, C. (2015). *La construcción de nuevas interacciones entre familia y escuela: avanzando hacia una perspectiva comunicativa del espacio escolar*. En Nogúes y Precht (eds.) *Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar* (pp.195-214). Santiago: Universidad Santo Tomás.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires: Paidós.

- Souza de Carvalho, R. (2015). La participación de la familia en actividades físico-deportivas en el ambiente escolar. En Nogúes y Precht (eds.) Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar (pp.27-138). Santiago: Universidad Santo Tomás.
- Vigo, B.; Dieste, B. & Julve, C. (2017). Discursos sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar. En Garreta (coord.) Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela (pp. 149-162). Madrid: Pirámide.

HACIA UN MARCO ECO-CONSTRUCTIVISTA ESTRUCTURAL DE LAS RELACIONES ENTRE FAMILIAS, ESCUELA EN CONTEXTO DE DESIGUALDAD EDUCATIVA

Verónica Gubbins Foxley⁵
Universidad Finis Terrae

Resumen

Este capítulo propone un modelo operacional para el análisis de factores asociados a la persistente desigualdad educativa que describe la realidad chilena. Específicamente, aquellos que operan a un nivel micro-social de las relaciones entre familias y escuela. Este modelo se ha construido a partir de un enfoque eco-constructivista estructural del desarrollo infanto-juvenil y el aprender escolar y de los resultados de investigaciones desarrollados por la autora de este capítulo y colaboradores en los últimos 8 años.

5. Este trabajo, y la producción de este capítulo, fue apoyado por el Fondo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico (CONICYT / FONDECYT / 11150098).

1 | Introducción

No obstante, los avances de los últimos años, Chile describe una persistente desigualdad en los resultados que los estudiantes de grupos socio-económicos diferentes obtienen en las pruebas nacionales e internacionales estandarizadas de medición de la calidad de la educación en enseñanza básica y media (por ejemplo, Pisa; SIMCE). Estas diferencias se producen en uno de los países más desiguales en la distribución de los ingresos familiares de la región lo cual acentúa las brechas educativas en su población (OCDE, 2016; Villalobos & Quaresma, 2015).

El estudio de los factores asociados a desigualdad educativa entre estudiantes de grupos socio-económicos diferentes, cuenta con un importante volumen de estudios, cuyos hitos iniciales se reconocen en los trabajos realizados por James Coleman en Norteamérica y el Informe Plowden en Gran Bretaña en la década de los sesenta. Estas diferencias responden a una multiplicidad de factores. Algunos relacionados con características propias de cada estudiante, la escuela y el trabajo docente en el aula, y las condiciones familiares de origen de los estudiantes.

Existe suficiente evidencia para afirmar que el nivel socio-económico de origen de los estudiantes (medido a partir de las variables ingresos familiares, nivel educacional de los padres y recursos educativos en el hogar) constituyen el factor con mayor capacidad explicativa. La buena noticia es que hay antecedentes que demuestran que el trabajo escolar puede hacer una diferencia (Scheerens, Witziers & Steen, 2013). Esto significa que el rezago escolar de los estudiantes que se desarrollan en contextos más desaventajados no está determinado estructuralmente. Es una situación que puede ser modificada con el conocimiento e intervenciones escolares adecuadas.

No obstante, los esfuerzos invertidos por el estado chileno en los últimos años, la desigualdad educativa se mantiene. En otros países, se ha demostrado que las diferencias educativas también responden a otros factores de índole psicosocial. Dentro de otros, factores asociados a lo que se ha llamado el meso-sistema de las relaciones entre familias y escuela.

Esta dimensión se construye desde la Teoría Bio-ecológica del Desarrollo Infanto-Juvenil. Esta postula que el curso de la trayectoria escolar de la infancia es producto de un complejo sistema de procesos que operan en ambientes ecológicos diferentes (Bronfenbrenner, 1979). Entendiendo por ambiente ecológico, los distintos espacios

sociales e institucionales situados en una estructura de niveles sistémicos diferentes (por ejemplo, micro-sistema familiar; micro-sistema de aula; meso-sistema de relaciones entre familias y escuela; exo-sistema de políticas educativas; macro-sistema cultural y legal; crono-sistema etéreo, nivel educacional; entre otros). Parafraseando a Bronfenbrenner (1979): “Lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente como se lo percibe, más que como pueda existir en la realidad “objetiva”. Son los ambientes, las interconexiones entre ellos y especialmente los significados de lo que allí ocurre y tiene para la(s) persona(s) en situación, lo que cuenta” (p.24). Desde esta perspectiva, la comprensión del problema de la desigualdad educativa no puede ser solo atribuida a la condición socio-económica de las familias ni a la mala calidad profesional de los docentes de una determinada escuela. Desde un enfoque bio-ecológico, se invita a ampliar la mirada para incorporar al análisis, no solo los procesos y significados que se despliegan en los espacios sociales donde los estudiantes participan en forma directa y presencial (por ejemplo, el hogar y el aula). Las decisiones, acciones y significados que se producen en otros sistemas sociales, distales a la presencia de los estudiantes, también afectan la desigualdad educativa entre estudiantes de grupos socio-económicos diferentes (por ejemplo, ocupación y horarios laborales de los adultos a cargo; información que circula por las redes sociales; políticas educativas de inclusión escolar; participación de padres, madres y apoderados en actividades de la escuela; normas que regulan la convivencia social, entre otros). Es decir, todo lo que se decida (o no), se haga (o no) y se transmita simbólica y prácticamente en -y desde- distintas esferas sociales de acción, impacta en el curso del desarrollo psicosocial, biográfico y escolar de la infancia y la juventud (Epstein, 2001).

La importancia de estudiar el meso-sistema de relaciones entre familias y escuela se justifica teóricamente, en la superposición de influencias socializadoras que se producen entre ambas instituciones. Especialmente durante los primeros años de escolarización. La tesis subyacente es que la vinculación con otros/as (personas, grupos u organizaciones) estimula y vehiculiza condiciones y recursos tan determinantes para el curso del desarrollo psicológico y el desempeño escolar de la infancia, como lo son las condiciones materiales y culturales de vida de las familias. Acceder, interactuar y pertenecer a redes sociales diversas, como es relacionarse con la escuela de los hijos/as, permite la circulación de información, conocimiento, reconocimientos mutuos y apoyos varios que pueden incluso revertir la creencia arraigada de un supuesto determinismo socio-cultural en la vida de los individuos.

Lo que se vehiculiza, a nivel comunicativo y toma de decisiones entre apoderados, docentes y directivos puede describir importantes efectos sobre el desarrollo y calidad del aprender escolar de niños/as y jóvenes.

Esta esfera “meso-sistémica” del desarrollo infanto-juvenil, se constituye de procesos interaccionales que provienen, sustancialmente, de dos mundos institucionales que no siempre cumplen los mismos propósitos educativos. A este respecto, la Ley General de Educación de Chile (2009) en su artículo 2 es muy clara: “la educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal” (p.2). La enseñanza formal, de carácter sistemática, secuencial, conformada por niveles y modalidades que aseguren la unidad del proceso educativo como lo hace la escuela; enseñanza no formal que se realiza a través de un programa sistemático, no necesariamente evaluado o reconocido como un aprendizaje que lleve a la certificación (por ejemplo, talleres extra-escolares) y la educación informal. Esta última correspondiente al conjunto de procesos vinculados a la interacción de las personas, sin la tuición de un establecimiento educativo. Mundos socializadores que pueden no ser necesariamente concordantes entre sí desde el punto de vista normativo, social, económico y cultural.

Si esto es así, entonces, surge el interés de indagar en la pregunta siguiente: ¿Cuáles son los procesos que se despliegan entre familias y escuela y que podrían estar afectando la brecha educativa entre grupos socio-económicos diferentes? Este capítulo tiene como propósito ofrecer algunas respuestas posibles a esta interrogante. Estas se apoyan en evidencia empírica aportada por diversos estudios internacionales (con especial atención a estudios meta-analíticos) y los principales hallazgos de una línea de investigación que la autora de este capítulo ha estado llevando adelante con el sociólogo Gabriel Otero Cabrol en este campo ⁶. Son factores que emergen de estudios cualitativos y aplicación de encuestas aplicadas a apoderados de distinto grupo socio-económico.

6. El profesor Otero es PhD© de la Universidad de Amsterdam. Para más detalle acerca de esta línea de investigación se sugiere revisar: Gubbins, 2011; Gubbins, 2013; Gubbins, 2014; Gubbins, 2016; Gubbins & Otero, 2016^a; Gubbins & Otero, 2016b; Gubbins & Otero, 2018a; Gubbins & Otero, 2018b.

Se propone un modelo hipotético, de carácter operacional, de factores que participan y dan forma al complejo mundo de relaciones entre familias y escuela y su posible influencia explicativa en la reproducción de la desigualdad educativa. El sentido de proponer este modelo es el de ofrecer al mundo académico, escolar y de tomadores de decisiones de políticas educativas, un marco conceptual sobre el cual apoyar el análisis y comprensión de factores micro-sociales que operan en una dimensión poco explorada en Chile.

Chile se ha visto enfrentado a importantes cambios a nivel de políticas educativas, migración creciente y transformaciones culturales relacionadas con imágenes de mujer, familias y roles de género que hoy tensionan los modos habituales de educar y relacionarse entre familias y escuela. La exigencia hoy es mejorar calidad y equidad educativa entre estudiantes crecientemente diversos en lo socio-económico, nacionalidad, capacidades con la participación de sus apoderados (Ley N° 20.845 de Inclusión escolar). La escuela se enfrenta hoy a tiempos de cambio que invita a pensar en el sentido de las relaciones entre familias y escuela. De ahí la necesidad de aportar algunos insumos, basados en evidencia nacional y no solo internacional, que faciliten el debate y la toma de decisiones en este campo.

2 | **Hacia el desarrollo de un enfoque Eco-Constructivista Estructural de las relaciones entre familias y escuela**

La perspectiva de estudio de las relaciones entre familias y escuela más extendida a nivel internacional, se relaciona en el Modelo taxonómico de Epstein (2001). Este modelo deriva de la Teoría Bio-ecológica del Desarrollo Humano más arriba mencionada (Bronfenbrenner, 1979). Hace referencia a las acciones de involucramiento parental, entendidas en términos de “*un amplio rango de actividades y conexiones entre familias, escuelas y comunidades*” (Sheldon & Epstein, 2005, p. 197). Acciones que se despliegan en al menos tres esferas de acción: a) Involucramiento de los apoderados en el hogar, el cual abarca todas aquellas interacciones entre apoderados y estudiantes de orden comunicativo o comportamental relacionadas con la escuela en la casa (por ejemplo, lecturas conjuntas; apoyo en tareas escolares b) Involucramiento de

los apoderados en la escuela: todas aquellas prácticas que se realizan en los espacios intra-escolares (por ejemplo, asistencia a reuniones de apoderados; voluntariado en la escuela; toma de decisiones de la escuela) c) Involucramiento de los apoderados para gestionar apoyos de instituciones diversas de la comunidad (por ejemplo, obtención de recursos educativos complementarios para la escuela; atención de salud para los estudiantes).

Este modelo propone 6 tipos de involucramiento, los cuales se articulan en torno a las tres esferas recién descritas:

- A.** A nivel del hogar: crianza (*parenting*), referido a la promoción de un ambiente educacional intra-familiar que valora y promueve un adecuado proceso de desarrollo y aprendizaje en los estudiantes.
- B.** En la escuela: a) voluntariado (*volunteering*), relativo al esfuerzo que los apoderados realizan para apoyar la efectividad escolar desde dentro de la escuela b) aprendizaje en el hogar (*learning at home*), orientado a informar y educar a las familias sobre cómo ayudar a los hijos con las tareas escolares en el hogar; toma de decisiones (*decision making*), en cuanto liderazgo y representación de los apoderados en los espacios escolares de toma de decisiones institucionales.
- C.** En la esfera comunitaria: a) colaboración con la comunidad (*collaborating with the community*), para la identificación de recursos y servicios que contribuyan a fortalecer el mejoramiento de la efectividad escolar y el involucramiento parental en el hogar. Finalmente, y asumiendo la mirada ecológica, la esfera de las interconexiones entre el ambiente familiar y escolar. Específicamente, la comunicación (*communicating*) que se moviliza entre familias y escuela a propósito de los procesos de escolarización de la infancia (Epstein, 2001; 2013).

No obstante, su valioso aporte para el diseño de políticas, planes y programas en el mundo entero, una revisión de 9 meta-análisis realizados en las últimas décadas señala que este modelo se centra más en las actividades de participación parental, con poca consideración a las subjetividades en juego (Wilder, 2014). Autores críticos de este modelo, lo califican de reduccionista ya que no permite comprender por qué los equipos educativos y las familias actúan de una u otra manera (Goodall &

Montgomery, 2014). Se le atribuye ser muy prescriptivo, normativo y funcionalista a la cultura y necesidades de la escuela. Desde esta postura, se postula que las instituciones educativas corren el riesgo de actuar en forma estandarizada y homogeneizante con las familias, mirando poco la diversidad de posiciones, expectativas, mentalidades y estilos de vida de las familias y sus estudiantes (Baquedano-López, Alexander & Hernández, 2013). Esta limitación podría estar a la base de los desajustes de expectativas, diferencias de posición y conflictos que ha descrito la literatura en este campo. Particularmente con familias que no comparten o no comprenden el sentido ni reglas de operación del sistema escolar. Los hijos/as de familias que se encuentran más cerca de los mundos culturales que incentiva la escuela verán así aumentadas sus probabilidades de éxito escolar respecto a otros que se perciben diferentes o más lejanos (por lo general, los estudiantes de escuelas privadas en Chile). Esta observación ya había sido planteada por los teóricos de la reproducción social en los años sesenta en Francia. Retomando lo aseverado por Bourdieu y Passeron (1966/1973): “Los estudiantes más favorecidos aportan hábitos, modos de comportamiento y actitudes de su medio social de origen que les son enormemente útiles en sus tareas escolares... heredan también saberes y un *savoir faire*, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad escolar, por indirecta, no es menos real” (Bourdieu & Passeron, 1966/1973, p.44).

Por otra parte, el enfoque de la reproducción social asume que la sociedad se estructura en base a las distintas posiciones económicas y culturales que ocupan los individuos y los grupos sociales. Asociados a cada una de ellas, se corresponden mentalidades y estilos de vida propios, distintivos y diferenciadores en relación a los demás. El lugar que se ocupa en la estructura social estructura un complejo sistema de esquemas de percepciones, disposiciones y prácticas o *habitus*, que permite reconocerse con, y reconocer en otros, una cierta identidad social. Siguiendo al propio autor como “expresión simbólica de la posición de clase” (Bourdieu, 1979/2006, p. 174).

Esta teoría, vigente hasta nuestros días, postula la necesidad de detenerse a comprender que tras las condiciones materiales de vida no solo se constituyen carencias sino se corresponde una identidad de clase que se expresa a través de complejos mecanismos como es lo que él llama *habitus*. De ahí la necesidad de enriquecer la perspectiva eco-constructivista de las relaciones entre familias y escuela con elementos de orden estructural. Es el encuentro (o desencuentro) entre *habitus* y las expectativas y reglas de operación del sistema escolar lo que contribuye a comprender, en parte, estilos

de relación entre una escuela y otra. La evidencia consultada sugiere que en los contextos institucionales donde existe más diversidad social, aumenta la probabilidad de tensión y lucha entre docentes, directivos y apoderados. Diferencias que moviliza a la escuela a realizar operaciones de distinción entre los estudiantes y sus familias, lo cual no hace más que reproducir desigualdades educativas entre estudiantes de grupos sociales diferentes. Un ejemplo de estas reglas de “operación selectiva”, la proporciona el propio Bourdieu (1997) cuando refiere al modo como los docentes contribuyen a generar “*marcas*” a partir del uso de adjetivos clasificatorios tales como “brillante/apagado” (p. 118) cuando se refieren a las maneras de ser y comportarse de sus estudiantes según origen familiar.

Para ser participante activo y con alto grado de éxito en este “juego” resulta entonces de especial importancia que los participantes estén interesados y motivados por el juego mismo. Lo anterior supone que el juego les haga sentido a los estudiantes, pero en forma especial a sus familias. Algunos estudios sugieren que los significados parentales hacia el aprender escolar es diferente según origen económico y educacional. Se plantea la existencia de concepciones educativas diferentes entre las familias que responden a lógicas culturales de crianza diferenciadas entre grupos sociales (Lareau, 2002). Para el caso de Chile, por ejemplo, se tiene que las familias más aventajadas económica y educacionalmente tienen a concebir la escuela como un gran prestador de redes sociales que asegura la pertenencia de los hijos/as a los círculos sociales de la élite. El aprender escolar es solo uno de muchos otros recursos educacionales y culturales relevantes de proveer en tanto se aspira a la formación de sujetos globalizados. La relación con los docentes se hace necesaria en tanto permite acceder a información relevante para la toma de decisiones educacionales de las familias en el hogar y el resguardo de un clima de relaciones saludable entre pares (Gubbins, 2014). Por otra parte, las familias de clase media consideran el aprender escolar como un recurso indispensable para la individualización, la movilidad económica y social de los hijos/as. Se opta por establecimientos educacionales que puedan ofrecer la mayor gama de actividades curriculares y extra-curriculares para el desarrollo pleno y placentero de los estudiantes. El aprendizaje escolar bien hecho es parte de los principios que orientan una lógica de relación de carácter asociativo y complementario entre docentes y apoderados (Gubbins, 2011). Finalmente, las familias más desaventajadas en lo económico y lo cultural ponen toda su energía en la obtención de una certificación escolar que asegure ingreso a la educación universitaria. El desarrollo de la infancia es concebido, por estas familias, como

un fenómeno natural el cual requiere ser conducido principalmente a partir del involucramiento parental en las demandas escolares y la obediencia de los hijos/as a las reglas de operación de la escuela (Gubbins, 2013). El juego educativo no solo debe hacerle sentido a los niños y niñas, sino particularmente a sus familias en cuanto principal agente socializador del *habitus* familiar.

Autores como Hoover-Demsey y Sandler (1995) también proponen mirar las relaciones entre familias y escuelas desde el ángulo de las motivaciones parentales para actuar. Se trata de una propuesta que pone su atención en factores de carácter psicológico, pero donde la comunicación entre docentes y apoderados aparece como una dimensión explicativa de más o menos involucramiento parental entre las distintas familias. Dentro de los factores psicológicos más significativos: factores contextuales tales como tiempo y recursos económicos disponibles; otros de carácter psicosocial como es la construcción de rol de cuidador/a y/o educador/a de los niños/as y sentimientos de autoeficacia parental para hacerlo; aspectos vinculados a procesos relacionales entre apoderados-estudiantes y docentes-apoderados. Por ejemplo, sentirse invitado y acogido por los docentes. Este modelo sugiere que el involucramiento parental no depende solo de la voluntad personal de cada apoderado. Las relaciones entre familias y escuela pueden hacer una diferencia, particularmente para aquellos apoderados que se sientan más distantes o inseguros frente a la escuela y sus demandas.

Aunque este modelo aborda distintos niveles sistémicos de análisis, presenta dos limitaciones: 1) los condicionamientos socio-económicos, étnicos, de género, nacionalidad de las familias y lucha por el reconocimiento y diferenciación social que se reconoce entre los grupos sociales no forman parte del análisis 2) Tampoco profundiza en las motivaciones de los profesionales de la escuela (por ejemplo, directivos y docentes) por lo que el análisis de las relaciones entre familias y escuela queda reducido solo a la perspectiva de uno de los actores involucrado en ese meso-sistema, como son los apoderados.

Estos planteamientos son interesantes ya que la propia perspectiva ecológica postula la importancia de los significados percibidos como uno de los procesos más significativos del curso del desarrollo infanto-juvenil. De este modo, las relaciones entre familias y escuela no podrían comprenderse solo a partir de las características individuales de cada apoderado, directivo o docentes o las acciones que cada uno

realiza, sean estas de iniciativa propia o ajena. Los sistemas sociales no se constituyen de una sumatoria de personas con características propias. Los sistemas sociales se definen por el contexto en el que están situados y la interdependencia de sus integrantes. Su naturaleza queda configurada como una cualidad emergente de las interacciones que se producen entre estos. Interacciones que se despliegan, organizan y significan a partir de ciclos de retroalimentación que se ponen en marcha a partir de la entrada de información proveniente de distintas fuentes (por ejemplo, los estudiantes, los apoderados, los otros apoderados, directivos, docentes, psicólogos, redes sociales, condiciones materiales de vida, políticas educativas, entre otros). Desde esta perspectiva eco-sistémico-constructivista, las familias y los profesionales de la escuela, se verán inevitablemente atrapados en una trama de relaciones donde se imbrican múltiples significados, representaciones, recursos, expectativas que no puede más que excluir cualquier atribución de responsabilidad individual de unos u otros sobre el devenir infantil. Cualquier aproximación comprensiva de lo que allí ocurra, solo podrá apoyarse en la auto-referencia semántica de los participantes (incluida la de los investigadores/as). De ahí su carácter de construcción social. Las relaciones entre familias y escuela son co-construidas práctica, simbólica y semánticamente por sus propios participantes. Si esto es así, entonces, no es posible pensar en un solo modelo de relaciones entre familias y escuela. Habrá tantas configuraciones organizativas y de sentido de estas relaciones, como tipo de escuela, territorio de residencia, diversidad socio-económica, cultural y étnica exista entre sus integrantes.

Algunos investigadores (incluida la propia Joyce Epstein en los últimos años) plantean necesario interpelar la tendencia de las escuelas a trabajar con las familias desde una lógica uni-direccional, promoviendo otra más simétrica y consciente de la interdependencia que existe entre los adultos educativos involucrados. En este contexto se señala la importancia de una mayor asociación o relación de “pares” entre profesionales de la escuela y las familias (*partnership*). Asociación entendida como interacciones con foco integrador de perspectivas y experiencias diferentes entre actores que se encuentran en distintos sistemas sociales y cuyas prácticas se orientan a la colaboración. Para que haya relación de “pares”, la interacción entre familias y escuela no puede remitir solo a una simple comunicación entre ambas partes. Exige reconocimiento e igualdad de poder entre las partes involucradas.

Hoy existe una mayor conciencia y ejercicio de derechos en la ciudadanía y masificación de comunicaciones directa entre ciudadanos a través de las redes sociales. La escuela se ve así enfrentada a nuevas voces socializadoras, modos sociales de actuar y relacionarse con las instituciones y los sistemas sociales. Las relaciones entre familias y escuela hoy operan en un escenario social más exigente en transparencia, rendición de cuentas, diversidad y cambios de mentalidad, expectativas y modos de vivir. Se apela a más libertad y menos lineamientos preconcebidos lo cual exige nuevos modos de relación entre familias y escuela (Beck & Beck-Gernsheim, 2003).

Con todo, estudios realizados en Inglaterra sugieren que se trata de una visión difícil de instalar en las escuelas. Los profesionales de las escuelas tienden a valorar e interactuar más con aquellos apoderados que responden a sus demandas, apoyan sus acciones y se mantienen fuera de los límites de las decisiones escolares y pedagógicas, que aquellos que consultan, solicitan, interrogan o proponen nuevas soluciones (Vincent, 2014). Esto se haría más nítido en algunas instituciones educativas que trabajan con estudiantes provenientes de familias que presentan mayor discontinuidad cultural con la escuela. El modelo dominante dejaría "... poco margen para la voz parental, el debate, la consulta o el diálogo" (Vincent, 2014, p.41) lo cual "sirve para perpetuar la noción de que las familias inmigrantes y de bajos ingresos no participan en la educación de sus hijos o simplemente no les importa" (McWayne, 2015, p.116). La no consideración del derecho de las familias, sin importar su condición social, a participar de manera activa y decisoria en los asuntos que se relacionan con el aprender de sus hijos/as y de la escuela en su conjunto, consolida una visión normativa que no hace más favorecer la marginación de las familias y por ende, aumentar la probabilidad de desigualdad educativa.

De ahí la necesidad de avanzar hacia modelos que permitan aproximarse al nivel meso-sistémico de las relaciones entre familias y escuela desde una perspectiva más compleja. Lo que aquí se propone es un abordaje eco-constructivista estructural el cual plantea la necesidad de considerar múltiples dimensiones provenientes de distintas perspectivas teóricas y disciplinares (Cerletti, 2014). Dimensiones situadas en sistemas sociales diferentes que ayuden a la escuela y las familias a no desconectarse de las distintas influencias multi-sistémicas que afectan en forma directa e indirecta el curso del desarrollo humano y el aprendizaje escolar de la infancia.

A partir de una revisión de la literatura sobre factores asociados a Involucramiento Parental, publicada desde los años noventa en adelante, Jafarov (2015) plantea la necesidad de distinguir al menos tres dimensiones: factores asociados a los padres/madres; factores escolares y relativos al estudiante. El problema de esta propuesta es que sitúa como factor parental, algunas dimensiones que, operacionalmente, se sitúan en un nivel sistémico diferente. Este es el caso de la posición socio-económica de las familias, las expectativas educacionales hacia sus hijos/as y auto-eficacia parental. Sabemos por la Teoría de la Reproducción Social que lo estructural implica mucho más que una clasificación socio-demográfica. Subyacen complejos mundos culturales que impactan en forma directa en las expectativas educacionales parentales, los modos de educar e involucrarse de las familias con los procesos escolares de los hijos/as y, de relación con las instituciones educativas. Por otra parte, y siguiendo el Modelo de los Procesos de Involucramiento Parental de Hoover-Dempsey y Sandler (1995), distinguir que la auto-eficacia parental constituye un factor de orden psicológico individual, no asimilable al habitus de los grupos sociales. Estas distinciones son fundamentales de hacer ya que previene el determinismo social y los órdenes de clasificación que realiza la escuela que de ello deriva (como sería establecer una relación causal entre bajo nivel de escolaridad y sentimientos de poca auto-eficacia en las madres). No obstante, estas limitaciones, la revisión realizada por Jafarov (2015) destaca que, dentro de los factores escolares, la comunicación entre docentes y apoderados aparece como de significativa influencia. Específicamente, el tipo de lenguaje empleado y la capacidad de comprender y motivar un mayor involucramiento y trabajo conjunto entre familias y escuela.

Es en este contexto de debate teórico y empírico que se invita a ampliar la mirada comprensiva de las relaciones entre familias, escuela y desigualdad educativa para hacerlo desde un enfoque más complejo como es el que aquí proponemos. Este enfoque ha fundamentado el desarrollo de una línea de investigación cuyo producto, aún en proceso de construcción, propone un modelo operacional de factores y procesos multi-nivel. Modelo que sirva de hipótesis para futuras investigaciones y posibles acciones de cambio de parte de los profesionales de la educación y los tomadores de decisiones de políticas educativas en materia de reducción de la desigualdad educativa.

3 | **Hacia un modelo operacional de las relaciones entre familias, escuela y desigualdad educativa desde un enfoque Eco-Constructivista Estructural**

Como se discutió anteriormente, la literatura muestra una amplia gama de conceptos relacionados con el constructo “relaciones entre familias y escuela”. Dentro de los más utilizados están: participación de padres, involucramiento parental, cooperación entre el hogar y la escuela, entre otros.

El modelo que aquí se propone, se apoya en una noción de “relación familia-escuela” que no se limita a la consideración de “... un conjunto de documentos, información, reuniones y actividades, tanto formales como informales, en línea o fuera de línea que están (y no están) entre uno o más maestros (directores) y un miembro de una escuela o familia” (Sheridan & Kim, 2015, p.4). Desde un enfoque eco-constructivista estructural, esta noción busca aludir a una compleja trama de “sujetos atravesados por, y constituidos de, múltiples experiencias (representaciones, expectativas), prácticas, encuentros (desencuentros, disputas y lucha de poder) entre personas” (Cerletti, 2014, p.24), situados socioeconómico, cultural e históricamente en el cotidiano de la vida escolar. La sola descripción de las actividades o conductas que se despliegan en este ámbito no resulta suficiente. Creemos que, desde este enfoque, se amplía la mirada analítica de las prácticas, de involucramiento parental o participación de apoderados, a comprender que existe una esfera de interacciones, que va más allá del estudiante, y donde se producen y superponen una serie de procesos que se estructuran en forma recursiva y sistemática. Estos procesos delimitan patrones que contribuyen a mantener la desigualdad educativa entre estudiantes de grupos socio-económicos diferentes. A continuación, pasamos a describir cada uno de ellos:

- a. El nivel macro-sistémico del status socio-económico de las familias y tipo de establecimiento educacional. Existe consenso entre los investigadores educacionales que el nivel socio-económico de las familias constituye uno de los factores que describe mayor capacidad predictiva de la desigualdad educativa en muchos países del mundo (OCDE, 2016). Nuestros estudios sustentan esta

evidencia confirmando su significativa influencia en el logro académico en Lenguaje y Matemáticas en los primeros años de enseñanza básica (Gubbins & Otero, 2016^b; 2018^b).

Un segundo antecedente relevante de mencionar en este nivel es la fuerte asociación que se encuentra entre tipo de escuela y composición socio-económica de sus estudiantes. Es de todos conocida la segregación que describe el sistema escolar chileno (Bellei, 2015). Esta segregación también se acompaña de grado de involucramiento parental en las actividades de la escuela diferentes entre las instituciones educativas de distinta dependencia. Es en las escuelas públicas donde se tiene, menor involucramiento parental en comparación a lo que se observa en escuelas particulares, sean estas subsidiarias o privadas (Gubbins & Otero, 2018^a). Este antecedente es relevante de ser atendido ya que es en las escuelas públicas chilenas donde suelen concentrarse la mayor proporción de estudiantes más carenciados en lo económico y lo cultural. De ahí la relevancia de situar estructural e institucionalmente el análisis de las relaciones entre familias y escuela y el efecto de esto último sobre la desigualdad educativa.

- b. No obstante, el efecto del nivel socio-económico parece perder significación cuando se introduce en los modelos, el efecto de factores psicosociales como es el tipo de información entre familias y escuela (Gubbins & Otero, 2018^a). El tipo de información entregada por la escuela aumenta el grado de involucramiento parental en la escuela y en el hogar (Gubbins, & Otero, 2016^a). Estos resultados sustentan la evidencia obtenida en otros estudios internacionales (Borgonovi & Montt, 2012; Castro et al., 2015). Tal como lo planteáramos en Gubbins y Otero (2018^a), “... estudios cualitativos realizados en Chile muestran que las expectativas y percepciones educativas de los apoderados sobre la capacidad académica de sus hijos/as se ven influenciadas por los mensajes que transmiten los docentes, particularmente en el caso de familias de contextos económicos y educativos más desfavorecidos. La voz de la escuela es un punto de referencia para la construcción de la evaluación de los apoderados de las habilidades de los hijos/as y la configuración de sus expectativas educacionales” (p.16).

Para muchos autores, la importancia de la circulación de información entre escuelas y familias y su relación con la participación de los apoderados en la escuela se relaciona con el hecho que constituye una buena oportunidad para estimular la responsabilización de los adultos educadores sobre el devenir escolar de la infancia

(Martinez & Rossi, 2017). Asimismo, porque ayuda a los apoderados a una mejor comprensión de los objetivos de aprendizaje, programas de estudio, didáctica, sistemas y criterios de evaluación que emplea la escuela (Epstein, 2013). También colabora a que los docentes comprendan mejor la visión que las familias van construyendo hacia los programas escolares y el progreso escolar de sus estudiantes (Sheridan & Kim, 2015). Tiene el poder de producir reconocimiento recíproco, acordar propósitos, prácticas efectivas de involucramiento parental y acoger las diferencias como oportunidad para el mejoramiento educativo, desarrollo y calidad del aprender escolar de todos y cada uno de los estudiantes. El problema es que se ha encontrado que la información que entrega la escuela tiende a centrarse en los problemas de comportamiento y rendimiento académico de los estudiantes, lo que se cree podría influir en la reproducción de logros académicos deficientes (Gubbins & Otero, 2016a).

- c. Otro factor de consenso, a nivel internacional, es la fuerza explicativa que describen algunos factores psicológicos, tales como las expectativas educacionales hacia los estudiantes y la percepción de auto-eficacia parental.

Las expectativas educacionales constituyen, junto al nivel socio-económico, una de los factores con mayor capacidad predictiva de la varianza de los resultados escolares de la infancia. Las representaciones que docentes y apoderados se construyen de las capacidades de sus estudiantes y cómo estas son comunicadas entre familias y escuela contribuye en el desarrollo de altas o bajas expectativas educacionales en los docentes y sus apoderados. Las expectativas educacionales son significativas ya que expresan "... confianza en la capacidad de concreción de un fin determinado. Suponen evaluar anticipadamente la posibilidad de alcanzar un objetivo o aspiración" (Jiménez, 2006 citado por UAH/CIDE, 2012, p.57). Esta confianza es de tal importancia que modelaría los modos específicos de actuar de las personas. Esta evidencia es relevante, si se toma en cuenta la literatura internacional que ha demostrado la poderosa influencia de las expectativas educacionales parentales sobre el rendimiento académico (Borgonovi y Montt, 2012; Castro et al., 2015).

Estudios recientes muestran cómo el sentimiento de autoeficacia parental se vincula a una mayor participación de los apoderados en las actividades escolares curriculares y extracurriculares (Gubbins & Otero, 2018^a). Esta variable tendría una capacidad predictiva, sobre el grado de involucramiento parental, más significativa sobre el

rendimiento escolar de estudiantes de enseñanza básica que el que se describe respecto a las expectativas educacionales (Gubbins & Otero, 2018^b). Auto-eficacia entendida aquí como las creencias de los apoderados sobre cómo sus habilidades y conocimientos pueden contribuir al éxito de la educación de sus hijos/as (Hoover-Dempsey & colaboradores, 2005).

Es importante mencionar que existen antecedentes que relacionan el tipo de expectativas educacionales de algunos apoderados con la información que recibe de la escuela respecto a las capacidades de sus hijos/as. Dentro de los apoderados más sensibles, aquellos que expresan una percepción de auto-eficacia más disminuida (Gubbins, 2013; Gubbins & Otero, 2018^b). Algunos estudios sugieren que, a medida que aumenta la visibilidad de los apoderados en la escuela, los docentes adoptan una actitud más positiva hacia las capacidades de los estudiantes y sus familias (Cerletti, 2014). Si se comprobara que esto es así para el caso chileno, entonces, es de especial importancia que la escuela revise estos esquemas de clasificación. La evidencia muestra que la participación de los apoderados en la escuela no impacta en forma significativa en el curso de la trayectoria escolar de la infancia como sí se observa con el involucramiento parental en la casa (Castro et al., 2015; Gubbins & Otero, 2018^b). En este contexto, se hace más relevante aún seguir profundizando el análisis y la comprensión de los circuitos de comunicación entre familias y escuelas y cómo ello contribuye a la desigualdad educativa. Esto, porque desde un enfoque ecológico del desarrollo infanto-juvenil, no da lo mismo lo que los estudiantes perciban de lo que sus docentes y apoderados piensan y hacen respecto a sus procesos de desarrollo y aprender escolar.

- d. Finalmente, considerar que las familias chilenas reportan más involucramiento parental en la casa apoyando a sus hijos/as en la realización de tareas escolares, que en las actividades organizadas por la escuela. Esto, sigue la tendencia de lo que se encuentra en países como Nueva Zelanda y Dinamarca (Borgonovi & Montt, 2012), Estados Unidos (Yamamoto, Holloway & Suzuki, 2008) y Panamá (Hartas, 2015). Como ya lo señalábamos en Gubbins y Otero (2018^a), se hace necesario profundizar el estudio del efecto de este tipo de involucramiento parental desde el hogar sobre la reproducción de desigualdad educativa.

Lo anterior, por varias razones. Por una parte, porque, las sucesivas reformas educacionales chilenas de los últimos años, han puesto a los apoderados de hoy frente

a un sistema escolar diferente al que ellos conocieron (Bellei, 2015). Los cambios de currículum, didáctica y objetivos de aprendizaje han generado inseguridades respecto a su capacidad y eficacia para apoyar las demandas escolares que la escuela le hace a sus hijos/as desde el hogar. Algunos de estos apoderados (normalmente las madres por la segregación de roles de género que aún persiste en la mayor parte de las familias chilenas respecto a la relación con la escuela) se atreven a acercarse al docente para pedir orientación y guía para poder replicar ciertas actividades en el hogar. Otras, lo hacen porque lo consideran una oportunidad para mantenerse informada de los cambios y experiencia escolar de los hijos/as (Gubbins, 2011). El problema es que ellas no siempre son bien recibidas. Muchos docentes aún lo consideran como una intromisión institucional.

Epstein (2013) ya había planteado cómo, el aumento del nivel de escolaridad de las madres está influyendo en construir nuevos modos de relacionarse entre familias y escuela. Hoy se hace cada más frecuente encontrar madres con un nivel de escolaridad que puede equipararse o incluso superar el de los docentes. El mejoramiento del nivel educativo potencia la seguridad personal y percepción de auto-eficacia parental. Por ende, las posibilidades de una participación más activa en la escuela. Hay más conocimiento academicista en las familias de hoy y necesidad de información del trabajo docente en el aula. No obstante, la escuela aún persiste en entregar información centrada en las dificultades de los estudiantes. Visualiza menos la oportunidad que tiene para la optimización del desarrollo y aprender escolar infantil, acoger sugerencias y observaciones de apoderados más informados (Gubbins & Otero, 2016^a).

Un segundo argumento necesario de tomar en cuenta respecto al sobre involucramiento de los apoderados chilenos en las tareas escolares de los hijos/as, es que algunos meta-análisis de estudios realizados en otros países sugieren efectos diferenciados sobre el aprendizaje escolar de los hijos/as. Por ejemplo, Castro y colaboradores (2015) encuentran efectos significativos, aunque de baja magnitud. Otros autores encuentran efectos negativos (Hill & Tyson, 2009). Es decir, no da lo mismo qué es lo que los apoderados hacen en el hogar cuando se trata de apoyar las tareas escolares de los hijos/as.

El problema es que las tareas escolares suelen ser muy valoradas por la escuela y las propias familias. Suelen ser consideradas un recurso indispensable para

un aprendizaje de calidad. Hay evidencia que muestra que, a la hora de elegir establecimiento educacional para los hijos/as, muchos apoderados –particularmente aquellos de sectores más vulnerables en lo económico- utilizan el criterio “gran cantidad de tareas escolares para la casa” como indicador de calidad de la escuela (Gubbins, 2013). Se trata de una actividad exigida diariamente por la escuela y que se incorpora como parte de una rígida rutina diaria en la que participan los niños/as y sus apoderados día tras día. El momento de hacer tareas en el hogar, se convierte en una experiencia ritual donde se encuentran, pero también luchan los esquemas de pensamiento, valores y modos de hacer de las familias, con las formas de pensar, valorar y actuar que se impone desde la educación formal (Gubbins, 2011; Gubbins & Otero, 2016^b). El tipo de tareas escolares, sus objetivos y contenidos asociados, así como el estilo de involucramiento parental esperado, deben ser considerados como parte de un modelo explicativo de factores meso-sistémicos que reproducen desigualdad educativa.

Estos antecedentes sugieren que los modos de involucramiento parental no responden solo a un *habitus* familiar. La experiencia escolar temprana de los apoderados (su nivel de escolaridad y modalidad curricular recibida) y los modos en que la escuela se relaciona con los apoderados en relación a las demandas escolares de los estudiantes, aportan nuevos elementos micro-sociales para el análisis del problema de la reproducción de la desigualdad educativa.

4 | Conclusión

Luego de esta breve discusión teórico-empírica que aquí hemos realizado, podemos terminar afirmando, en primer lugar, que la evidencia que se ha producido desde esta línea de investigación sustenta parte de lo que ya había planteado Bronfenbrenner (1979) a comienzos de los años ochenta en Estados Unidos: “Es posible que la capacidad del niño para aprender a leer en los primeros cursos no dependa menos de como se le enseña que de la existencia y la naturaleza de los lazos que unen la escuela y el hogar... (p.23)...para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo depende de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre

los entornos, lo que incluye participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto al otro” (p.25). Específicamente, la importancia de la comunicación entre profesionales de la escuela y los apoderados de sus estudiantes. Su naturaleza construye percepciones, expectativas y significados respecto a las posibilidades y límites de los estudiantes.

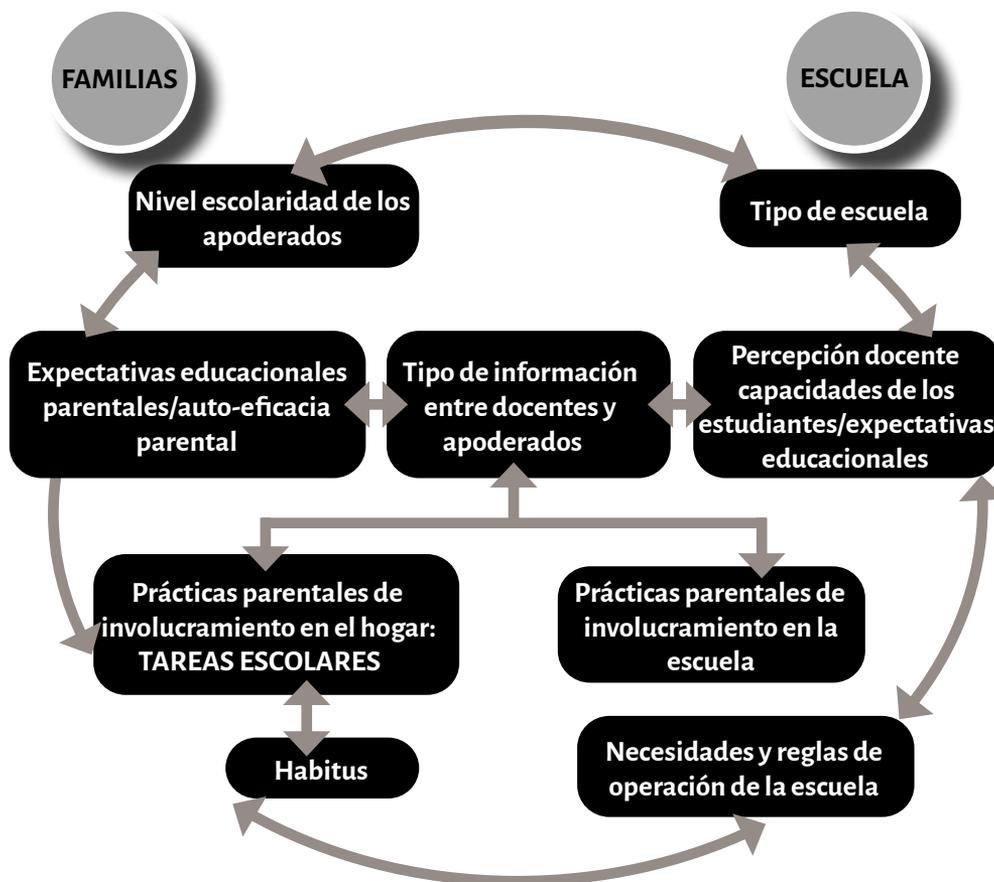
En segundo lugar, y apoyándonos en los principios eco-constructivistas estructural de causalidad circular y retroalimentación entre procesos interconectados que se despliegan en niveles sistémicos diferentes (donde los estudiantes no se encuentran siempre presentes) hemos visto cómo los contenidos y medios de comunicación entre docentes y apoderados se ven atravesados por otros factores situados en ambientes ecológicos diferentes. Por ejemplo, condiciones económicas de las escuelas públicas y privadas; nivel de escolaridad de los apoderados y su relación con la de los docentes; percepciones, representaciones, expectativas, mentalidades y estilos de vida con los que se desarrollan los estudiantes. Hay cuestiones de orden estructural, culturales y psicológicas involucradas. Desde el punto de vista operacional, esta evidencia permite formular la hipótesis siguiente: existen algunos espacios educacionales –con mayor probabilidad en las escuelas públicas que concentran una alta proporción de estudiantes que viven en condiciones económicas precarias- donde los apoderados con menor nivel de escolaridad se ven envueltos en un sutil circuito de carácter psicosocial que produce y reproduce oportunidades, pero también barreras, para una mayor igualdad educativa entre estudiantes de grupos socio-económicos diferentes. Circuito psicosocial que podría constituirse en un mecanismo explicativo adicional de la reproducción de la desigualdad educativa junto al efecto que describe la desigualdad social, calidad educativa de las escuelas y/o características del estudiante. Este circuito se construye a partir de las interacciones, entre al menos, los factores siguientes: tipo de escuela-nivel educacional parental-expectativas educacionales docentes-información docente sobre las capacidades de los hijos/as-expectativas educacionales parentales-autoeficacia parental-prácticas de involucramiento parental en el hogar y en la escuela (ver Figura1).

De este modo, ponemos a disposición de la comunidad escolar un conjunto de elementos e hipótesis susceptibles de ser incorporados en los planes, programas e iniciativas que convoquen a los profesionales de las escuelas a trabajar con las familias de sus estudiantes y recíprocamente. La importancia ética, de justicia social y protección del derecho de toda la infancia a concretar sus sueños, libres

de condicionamiento sociales, impele a ampliar las perspectivas de análisis actuales. Subyace en esta propuesta, la convicción de que, no obstante, la diversidad, las familias y las escuelas comparten una misión socializadora en común. Desde esta perspectiva, entonces, surge la necesidad de invitar a ambas instituciones a abrir sus puertas para crear espacios reflexivos y dialógicos que les permitan co-construir puentes interculturales de sentido compartido respecto al desarrollo y aprendizaje escolar de todos los estudiantes. No importa quienes sean, ni de donde vengan, todos los niños/as tienen derecho a ser los/as mejores.

Con todo, es importante recordarle al lector que lo que aquí se ha presentado es solo una propuesta teórica que, y no obstante haberse alimentado de evidencia empírica desarrollada en Chile, y no solo internacional, requiere de más estudios para su legitimación. El modelo operacional que aquí se ha presentado solo aspira a contribuir a enriquecer la comprensión de los procesos meso-sistémicos de las relaciones entre familias y escuela y su influencia en el desarrollo y aprendizaje escolar de la infancia. Sugerimos considerar lo aquí expuesto como hipótesis iniciales que requieren seguir siendo analizadas y discutidas con más evidencia empírica y donde se consideren otros factores que la literatura ha sugerido relevante de incorporar en un modelo comprensivo como este. A saber: el territorio de residencia, origen étnico, nacionalidad, edad y género de los estudiantes; la experiencia escolar temprana y de relaciones entre escuela y familia que han tenido los apoderados y los docentes; imágenes de familia y su relación con éxito escolar; construcción de rol de apoderado y su relación con el de la escuela y sus docentes, entre otros (Epstein, 2013; Gubbins, 2016; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Jafarov, 2015).

Figura 1
Esfera de relaciones entre familias y escuela:
Modelo operacional Eco-constructivista operacional



Elaboración propia a partir de: Gubbins, 2011; Gubbins, 2013; Gubbins, 2014; Gubbins, 2016; Gubbins & Otero, 2016^a; Gubbins & Otero, 2016b; Gubbins & Otero, 2018a; Gubbins & Otero, 2018b.

5 | Referencias

- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernández, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182. doi:10.3102/0091732X12459718
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E., & Moreno, B. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM ediciones.
- Borgonovi, F., and G. Montt. (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. *Education Working Papers*, No. 73. Paris: OECD Publishing doi:10.1787/5k990rk0jsjj-en.
- Bourdieu, P. (1979/2006). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores, s.a. de c.v.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1966/1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Labor S.A.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Castro, M., E. Expósito-Casas, E. López-Martín, L. Lizasoain, E. Navarro-Asencio, and J.L. Gaviria. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>

- Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas: tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnership: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas*. Santiago: Fundación CAP.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. doi: 10.1080/00131911.2013.781576
- Gubbins, V. (2011). Estrategias de involucramiento parental de niños de estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica. Tesis para la obtención de grado de Doctora en Ciencias de la educación. Santiago: Pontificia Universidad católica de Chile.
- Gubbins, V. (2013). La Experiencia Subjetiva del proceso de Elección de Establecimiento Educacional en Apoderados de Escuelas Municipales de la Región Metropolitana: a subjective experience. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 165-178. doi: /10.4067/S0718-07052013000200011
- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta: un estudio exploratorio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1069-1089. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n63/v19n63a4.pdf>
- Gubbins, V. (2016). *Relación entre familias y escuela ¿por qué y para qué?* Santiago: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Gubbins, V. & Otero, G. (2016^a). Efecto de la rendición de cuentas de las escuelas chilenas sobre la participación de padres= Effects of Chilean schools' accountability on parent participation. *Revista de educación*, (372), 9-34. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-313

- Gubbins, V., & Otero, G. (2016^b). Effect of the parental involvement style perceived by elementary school students at home on Language and Mathematics performance in Chilean schools. *Educational Studies*, 42(2), 121-136. doi:10.1080/03055698.2016.1148586
- Gubbins, V. & Otero, G. (2018^a). Determinants of parental involvement in primary school: evidence from Chile, *Educational Review*, doi: 10.1080/00131911.2018.1487386
- Gubbins, V. & Otero, G. (2018^b). Effects of parental involvement, expectations, and perceived self-efficacy on Mathematics and Language achievement of Chilean elementary education students attending low-SES schools. Manuscript.
- Hartas, D. (2015). Patterns of Parental Involvement in Selected OECD Countries: Cross-National Analyses of PISA. *European Journal of Educational Research*, 4(4), 185-195. doi:10.12973/eu-jer.4.4.185
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740-763. doi:10.1037/a0015362
- Holloway, S. D., Yamamoto, Y., Suzuki, S., & Mindnich, J. D. (2008). Determinants of Parental Involvement in Early Schooling: Evidence from Japan. *Early Childhood Research & Practice*, 10(1),1-10. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848818.pdf>
- Hoover-Dempsey, K., and H. Sandler. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? *Teachers College Record*, 97 (2), 310-331. doi:10.3102/00346543067001003.
- Hoover-Dempsey, K., J. Walker, H. Sandler, D. Whetsel, C. Green, A. Wilkins, and K. Closson. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 105-130. doi:10.1086/499194.

- Jafarov, J. (2015). Factors Affecting Parental Involvement in Education: The Analysis of Literature. *Khazar Journal of Humanities & Social Sciences*, 18 (4), 35–44. Recuperado de: <http://jhss-khazar.org/wp-content/uploads/2010/04/3.Javid-Jafarov-1.pdf>
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, (67), 747-776. doi: 10.2307/3088916
- Martínez, M. V., & Rossi, A. (2017). Reflexiones para la gestión del aseguramiento de la calidad en educación parvularia. De la evidencia internacional al caso chileno. *Evidencias* N° 36. Santiago: MINEDUC. Recuperado de_ <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/EVIDENCIAS-36-Parvulos.pdf>
- McWayne, C. M. (2015). Family–School Partnerships in a Context of Urgent Engagement: Rethinking Models, Measurement, and Meaningfulness. In *Foundational aspects of family-school partnership research* (pp. 105-124). Springer, Cham.
- OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). (2016). *Low Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*. doi:10.1787/9789264250246-en
- Scheerens, J., Witziers, B., & Steen, R. (2013). A Meta-analysis of School Effectiveness Studies Un metaanálisis de estudios de eficacia escolar. *Revista de Educación*, 361, 619-645. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-235
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207. doi:10.3200/JOER.98.4.196-207
- Sheridan, S. M., & Kim, E. M. (Eds.). (2015). *Family-School Partnerships in Context* (Vol. 3). Springer.

- UAH/CIDE (2012). Procesos de enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile. Santiago: Chile.
- Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v22n69/1405-1435-conver-22-69-00063.pdf>
- Vincent, C. (2014). Padres y maestros hacia el diálogo. Una perspectiva inglesa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 35-50. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41288/23462>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. doi:10.1080/00131911.2013.780009

LA COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA: REALIDADES, DESAFÍOS Y NUEVOS RUMBOS

Mónica Macia Bordalba
Jordi Garreta Bochaca
Universidad de Lleida

Resumen

La comunicación familia-escuela, de calidad, es esencial para establecer buenas sinergias entre ambos contextos educativos (familias y escuelas), ya que sin información ni diálogo es muy difícil que la relación entre padres y personal docente avance por el camino del entendimiento, la confianza, el respeto y la cooperación. Pero, a pesar de la importancia que tiene la comunicación familia-escuela, en España hay muchos centros que siguen manteniendo un patrón de comunicación enraizado en viejas (e ineficientes) dinámicas comunicativas: el escaso uso de los medios digitales para la comunicación bidireccional, la preeminencia de una comunicación unidireccional, el fuerte vínculo que se establece entre comunicación y existencia de problemas educativos en los alumnos, la ineficacia de ciertos canales cuando los niños actúan como intermediarios o la dificultad de algunos padres para conciliar la vida familiar y laboral, por citar algunos. Así pues, este capítulo pretende profundizar en las dinámicas comunicativas que imperan entre familias y escuelas, detectar sus debilidades y desafíos y proponer un plan de mejora que ayude a las instituciones educativas a alcanzar una comunicación efectiva y de calidad, poniendo énfasis también en los avances que ya se han realizado en muchas escuelas del país y que han servido de ejemplo e inspiración para diseñar algunas de las pautas y estrategias que recoge este capítulo.

1 | Introducción

Muchos estudios (Epstein, 2005; Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2015; Park & Holloway, 2017) han demostrado la importancia de la implicación parental en el éxito educativo de la infancia y en la mejora de sus actitudes hacia la escuela y el aprendizaje. Pero, ¿qué entendemos por implicación de las familias? Como defienden Goodall y Montgomery (2014), el concepto de implicación parental y, por consiguiente, el foco de la relación familia-escuela, debe moverse de la simple *implicación de las familias en la escuela* (donde se espera que las familias participen en las actividades y reuniones que propone la escuela y, por tanto, es la escuela la que toma el control de la relación y de los flujos de información) hacia la *implicación de las familias en la educación de sus hijos*, un enfoque que amplía los ámbitos de implicación familiar más allá de la propia institución escolar y que empodera a las familias. Según este enfoque, la implicación parental empieza en la primera infancia, cuando los padres enseñan a sus hijos a dar los primeros pasos y a verbalizar las primeras palabras, y continúa a lo largo de toda la vida, proporcionándoles oportunidades de aprendizaje e implicándose en todos los aspectos de la educación de sus hijos, entre ellos la escuela, institución con la que deben cooperar y colaborar desde posiciones igualitarias de poder. Y es que, hoy en día, educación e instrucción ya no son cometidos independientes asignados a agentes aislados (el primero a las familias, el segundo a las escuelas) sino todo lo contrario: existe un consenso general en aceptar que familias y escuelas deben trabajar juntas para llegar a acuerdos comunes y compartidos que permitan alcanzar la educación global y permanente tan deseada para los niños. Esto significa que las acciones de los padres y los maestros deben ser complementarias y dirigidas a un mismo objetivo, que las acciones de los padres y los maestros deben garantizar una coherencia y continuidad de mensajes entre ambos contextos, y, evidentemente, que las acciones de los padres y los maestros deben basarse en la cooperación, el diálogo y la colaboración.

Así pues, en este contexto de obligado entendimiento, la comunicación familia-escuela emerge como el pilar fundamental que sustenta y promueve dicha relación. Pues una comunicación constante y eficaz entre padres y docentes (a través de la cual cada persona expresa lo que piensa de forma clara y directa, basada en la confianza, el respeto, la honestidad y la empatía) promueve las actitudes positivas y el

entendimiento entre ambos, y, por tanto, ayuda a mejorar la relación familia-escuela, aún considerada como uno de los retos educativos por resolver (Garreta, 2008). Pero, ¿qué entendemos por comunicación? Cuando hablamos de comunicación familia-escuela hacemos referencia a dos tipos de interacciones comunicativas, ambas esenciales para fomentar el buen entendimiento entre padres y maestros: la transmisión unidireccional de información, generalmente del centro a las familias, y el intercambio bidireccional de información, donde padres y maestros dialogan y comparten datos y puntos de vista. En otras palabras, las familias deben percibir que se les brinda información constante y transparente sobre la escuela y lo que sucede dentro de esta (necesidad de información), pero también deben comprender que sus voces son escuchadas y bienvenidas (necesidad de diálogo), ya que cuando ambos requisitos se cumplen, las familias se vuelven más comunicativas, participativas y abiertas al diálogo (Garreta, 2015; Graham-Clay, 2005; Swick, 2003; Thompson & Mazer, 2012).

Asimismo, varios estudios (Cary, 2006; Heath, Maghrabi & Carr, 2015; Kraft & Dougherty, 2013) demuestran que cuanto más y mejor comunicación existe entre padres y docentes, mayor es la implicación de las familias en la educación de sus hijos. Es decir, cuando la comunicación familia-escuela es constante y eficaz, las familias aumentan su participación en las actividades que organiza la escuela, acuden más a menudo al centro y están más implicadas en la educación de sus hijos en casa. Además, varias investigaciones (Epstein & Sheldon, 2002; Kraft & Dougherty, 2013) muestran que existe una relación directa entre la comunicación familia-escuela y las actitudes de los niños, quienes están más motivados y comprometidos con la escuela cuando padres y docentes mantienen una comunicación constante y de calidad. Según estos estudios, algunos beneficios de la buena comunicación familia-escuela son los siguientes: la participación de los niños en el aula aumenta, las conductas disruptivas se reducen y la compleción de los deberes también incrementa.

En resumen, la comunicación familia-escuela mejora las buenas relaciones entre padres y maestros, potencia la implicación de las familias en la educación de sus hijos y reporta beneficios (directos e indirectos) también en los alumnos. Ante esta realidad, se vuelve imprescindible tomar la comunicación familia-escuela como un área de estudio central en el campo de la relación familia-escuela, de manera que podamos obtener una mejor comprensión y conocimiento de cómo se comunican familias y escuelas, qué retos existen en qué comunidades educativas y qué caminos

deberíamos seguir para mejorar esta comunicación (tan crucial y necesaria en el camino de construir escuelas más democráticas, participativas y de calidad). Y este es, de hecho, el cometido del texto que presentamos: describir cuáles son las dinámicas comunicativas más importantes en las escuelas españolas, conocer qué desafíos emergen de dichas dinámicas y proponer un plan de mejora para situarse más cerca de la comunicación constante y de calidad que debería imperar, sin excepciones, en todas las escuelas⁷.

2 | Dinámicas de la comunicación familia-escuela

Las escuelas disponen de una gran variedad de canales para comunicarse con las familias, los cuales cubren todas las necesidades comunicativas que tienen padres y maestros: la necesidad de información (cuando los maestros y otros profesionales informan a las familias sobre las actividades escolares, el progreso de los alumnos, las innovaciones educativas o los proyectos de aula que desarrollan, entre otros); y la necesidad de comunicación bidireccional, es decir, la necesidad de dialogar, compartir e intercambiar información, puntos de vista y opiniones. Para informar, del centro a las familias, las escuelas utilizan las circulares, las reuniones grupales, el panel de anuncios, la revista del centro, las páginas web, los blogs, el correo electrónico o las plataformas digitales. Para el diálogo e intercambio recíproco de información (lo que se conoce como comunicación bidireccional), los medios disponibles son las entrevistas personales, la agenda escolar, los contactos informales (sobre todo en los momentos de entrada y salida del colegio), el teléfono, el correo electrónico y las plataformas digitales⁸.

7. El contenido de este texto hace referencia, principalmente, a los resultados de un proyecto de investigación titulado Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad (referencia EDU2012-32657) y llevado a cabo en España (concretamente en las comunidades autónomas de Cataluña, Aragón, La Rioja y Las Islas Baleares).

8. Consultar Garreta y Macía (2017) para un análisis minucioso de cada uno de estos canales.

Ahora bien, a pesar de que muchas escuelas hayan vivido un proceso de mejora comunicativa a nivel de cantidad y variedad de canales utilizados (incluyendo el uso de los medios digitales, como las páginas web o los blogs), la comunicación familia-escuela aún no ha experimentado un cambio cualitativo de gran envergadura. Muchas escuelas siguen comunicándose, sobre todo y principalmente, a través de las circulares, las reuniones de inicio de curso (sumamente informativas, aunque este canal permite la bidireccionalidad), las entrevistas personales (también conocidas como tutorías entre maestro-tutor y familias), las agendas y los encuentros informales, canales que tradicionalmente han servido a las instituciones educativas para mantener este contacto con las familias. Así pues, la imagen general que podría describir la comunicación familia-escuela actual (simple pero representativa de lo que sucede en muchos centros de España) es la siguiente:

Al principio de cada curso escolar, generalmente en septiembre-octubre, las escuelas convocan la reunión informativa general para hablar de cuestiones relativas al curso que empieza (directrices generales, presentación de los maestros, excursiones...). Se trata, en muchos casos, de una sesión informativa en la que los padres escuchan aquello que se les transmite y solamente al final de la sesión, en el turno abierto de preguntas, comentan aquello que les inquieta o no terminan de entender. Algunas escuelas suben a la red (en las páginas web o blogs de centro) la información que se ha difundido durante la reunión para que las familias que no hayan podido asistir al encuentro dispongan también de la información transmitida. A lo largo de todo el curso escolar, muchos centros continúan alimentando las webs y los blogs publicando noticias relativas al quehacer diario de los alumnos dentro de las aulas. También muy a menudo, las escuelas se sirven de las circulares para hacer llegar informaciones puntuales a todo el colectivo de padres, mientras que la agenda sirve de contacto entre ambos agentes para cuestiones que conciernen a un alumno en concreto. Por lo que se refiere a las familias, éstas también utilizan la agenda para hacer llegar comentarios y observaciones a los docentes, aunque es sobre todo a través de la comunicación informal en los momentos de entradas y salidas del colegio cuando estas aprovechan el contacto con los maestros para hacerles llegar dudas e informaciones referidas generalmente a su propio hijo. Y, finalmente, al menos una vez al año, familia y maestro-tutor se citan en una entrevista individual para hablar sobre la evolución educativa del alumno en concreto.

En resumen, el modelo comunicativo que utilizan las escuelas para informar y dialogar con las familias no ha evolucionado al ritmo que lo ha hecho la sociedad del siglo XXI, cada vez más digitalizada y global, sino que se siguen reproduciendo patrones y dinámicas de inicios de siglo (García, Gomariz, Hernández y Parra, 2010; Garreta, 2015). Un ejemplo de ello lo encontramos en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la relación familia-escuela. Muchos centros educativos utilizan las páginas web y los blogs para informar a las familias y, de hecho, estas valoran muy positivamente la introducción de estos medios en la comunicación familia-escuela, ya que los conciben como revistas de lo que pasa con sus hijos, como ventanas abiertas y además inmediatas (Macia, 2016). No obstante, las plataformas digitales y los correos electrónicos, que permiten la bidireccionalidad (y, por tanto, son ideales para el intercambio de informaciones y el diálogo entre ambos agentes) se utilizan en muy pocas escuelas. Y, a menudo, cuando se usan, su función se reduce a la transmisión de mensajes unidireccionales, del centro a las familias (a modo de circular informativa).

3 | Desafíos por resolver

En el apartado anterior hemos descrito cuáles son las dinámicas comunicativas generales entre familia y escuela. Unas dinámicas que siguen reproduciendo, a menudo, viejas estructuras comunicativas. Unas estructuras comunicativas que no terminan de crear lazos afectivos y relacionales entre familia y escuela. Unos lazos que, a su vez, son imprescindibles para que la educación de la infancia sea una tarea realmente compartida –condición *sine qua non* para lograr una educación global y de calidad. Por tanto, es necesario un cambio cualitativo en el ámbito de la comunicación familia-escuela. Ahora bien, ¿cuáles son los desafíos a los que nos enfrentamos si queremos mejorar la comunicación familia-escuela?

En primer lugar, está la prevalencia de la comunicación unidireccional, incluso en canales que permiten la bidireccionalidad, como las reuniones grupales o los *e-mails*. Es decir, muy a menudo y de manera institucionalizada, los docentes comparten con las familias información relacionada con la escuela y con lo que hacen los niños

dentro del aula –función que se ha visto reforzada con el uso de las páginas web y los blogs de centro. Pero, en cambio, es menos frecuente encontrar centros educativos que potencien el diálogo e intercambio de opiniones constante y sincero entre padres y docentes, sobre todo en escuelas urbanas donde el número de alumnos y las barreras arquitectónicas dificultan dicha comunicación.

En segundo lugar, es importante destacar la relación que se establece entre frecuencia de la comunicación y mensajes negativos. La comunicación familia-escuela a menudo se asocia, erróneamente, a la existencia de situaciones difíciles, conflictivas y poco agradables (Macía, 2019; Niia, Almqvist, Brunnberg & Granlund, 2015; Palts & Harro-Loit, 2015), dando lugar a la idea de que no es necesario comunicarnos si todo va bien. Es decir, las escuelas acostumbran a convocar tutorías ‘extra’ cuando emerge algún problema o situación desagradable y en las agendas también es más frecuente leer comentarios negativos en lugar de felicitaciones por un trabajo bien hecho o un comportamiento destacable. Unas dinámicas que impregnan el hecho comunicativo de connotaciones negativas y que, por tanto, alimentan la percepción, ya muy generalizada entre los padres, de que una menor comunicación con los docentes significa un mayor éxito o desarrollo académico del alumno/hijo. Así pues, la comunicación familia-escuela debería basarse en el intercambio de mensajes positivos (Manhey & Salmerón, 2016) ya que dicho enfoque favorecería que las familias percibieran la comunicación como un elemento cotidiano e inherente a la escolarización del alumnado, como un recurso más –preciado y valioso– que les brinda la escuela para implicarse en la educación de sus hijos.

En tercer lugar, y como constatan también otros estudios (Garreta, 2015; Grant, 2009), encontramos la ineficacia de los canales en que los alumnos actúan como intermediarios. Esto significa que herramientas como las agendas o las circulares, que viajan de la escuela al hogar a través de los alumnos, son canales cuyos mensajes pueden perderse por el camino, situación que se acrecienta a medida que los niños son mayores. En los últimos cursos de la educación escolar (cuando los niños tienen entre 9 y 12 años), las familias dotan de mayor libertad y responsabilidades a sus hijos y, en consecuencia, no consultan la mochila o la agenda con la asiduidad con que lo hacían, confiando en que sean los mismos niños quienes, haciendo un uso responsable y adecuado de su mayor autonomía, les hagan llegar todos los comunicados emitidos por la escuela (a través de las circulares o la agenda). ¿Resultado? Que la información, en ocasiones, no llega a su destinatario.

En cuarto lugar, y relacionado con la idea anterior, está el uso excesivo de las circulares para la comunicación familia-escuela. Hay padres que denuncian una sensación de caos e infoxicación por el constante vaivén de notas informativas del centro a las familias, al considerarlas también como un canal ineficaz a través del cual el mensaje no siempre llega al destinatario. En cambio, otros canales con un gran potencial para mejorar la confianza y el entendimiento entre ambos agentes, como los contactos informales o las tutorías individuales, tienen un uso más bien limitado.

Y, por último, debemos citar la escasa integración de las TIC para la comunicación bidireccional entre familias y escuelas (Macía, 2016). Como ya hemos comentado, existe una tendencia a no utilizar los *e-mails* y las plataformas digitales para establecer una comunicación bidireccional con las familias, aun cuando estas herramientas, consideradas más eficientes, inmediatas y efectivas (Blau & Hameiri, 2017; Ho, Hung & Chen, 2013; Wasserman & Zwebner, 2017), permiten superar algunas de las barreras comunicativas actuales. Pero, ¿por qué los centros no promueven la comunicación con las familias a través de las TIC? Según nuestro estudio, existen ciertos factores sociales y ambientales que son percibidos por padres y maestros como barreras al uso de las TIC para la comunicación familia-escuela. Entre estos factores destacan la falta de equipamiento o conexión que sufren algunas familias, creándose por tanto desigualdades de acceso a los recursos digitales (Heath et al., 2015; Segura & Martínez, 2011); la falta de hábito en el uso de las TIC, también sobre todo por parte de las familias (Ballesta & Cerezo, 2011); Rogers & Wright, 2008); la falta de conocimientos y habilidades para utilizar los recursos tecnológicos, de nuevo por parte de algunas familias (Sánchez & Cortada, 2015); y la creencia, principalmente por parte de los docentes, de que las familias son reacias al uso de los *e-mails* y las plataformas digitales. Es decir, muchos docentes (y, aunque en menor medida, también familias) consideran que hay padres que no utilizan regularmente las TIC, que no saben cómo utilizarlas o, simplemente, que no quieren utilizarlas.

En resumen, la disposición del contexto –o la percepción que tienen los actores educativos sobre dicha disposición– es una barrera importante para la integración de los recursos digitales en la comunicación bidireccional entre familias y escuelas. Pero existe también otra barrera esencial: la percepción que tienen algunos agentes educativos sobre los propios recursos digitales. En este sentido, algunas familias y profesionales de la educación ven los recursos digitales como herramientas de difícil uso y acceso (utilizarlos les exige demasiado tiempo y esfuerzo); como herramientas innecesarias en la etapa educativa de 6 a 12 años (ya que las familias tienen un

contacto directo con los maestros); o como herramientas que no fomentan las relaciones interpersonales, la confianza y el entendimiento entre ambos agentes. No obstante, es importante señalar que en escuelas donde el equipo directivo fomenta la introducción de estos medios digitales, la comunidad educativa mantiene una actitud más favorable hacia los mismos. Es decir, son sobre todo padres y maestros de escuelas que empiezan a utilizar las plataformas digitales y los *e-mails* para la comunicación familia-escuela aquellos que tienen una visión más positiva de los canales digitales.

4 | Nuevas direcciones a seguir

4.1 Primera fase: concienciación y formación interna

La comunicación familia-escuela ha de ser un objetivo de centro. Cuando un equipo directivo apoya y fomenta la comunicación con las familias, situándola como un componente clave de la misión y valores de la escuela (y, por tanto, de su quehacer diario), la predisposición de los maestros a mantener buenas relaciones con las familias también aumenta (Barnyak & McNelly, 2009; Rivas & Ugarte, 2014). A su vez, esta actitud de los docentes, abierta y predispuesta a la escucha y la colaboración, también revierte positivamente en las creencias y comportamientos de las familias, quienes valoran y se implican más en la escuela y en la educación de sus hijos (Anderson & Minke, 2007; Blau & Hameiri, 2017; Daniel, 2016; Ortega & Cárcamo, 2018; Palts & Harro-Loit, 2015). En este sentido, nuestra investigación demuestra que familias y docentes de escuelas que tienen un protocolo de comunicación a través de *e-mails* o plataformas digitales tienen una actitud más positiva hacia el uso de estos recursos, lo que sugiere, también, la importancia de los equipos directivos y sus acciones en las opiniones y comportamientos del resto de la comunidad educativa (Macia & Garreta, 2018). Es evidente, pues, que las escuelas, y especialmente los equipos directivos que las dirigen, juegan un rol fundamental en el modelaje de la comunicación familia-escuela, por lo que la formación del personal educativo debe situarse en el epicentro del cambio. Ahora bien, ¿qué contenidos, habilidades y actitudes deberían constituir el núcleo central de los programas curriculares en materia de familia y comunidad?

En primer lugar, los profesionales de la educación deberían adquirir un conocimiento teórico sobre qué es la implicación familiar y cuáles son los grandes axiomas que deberían regir la comunicación familia-escuela (Macia, 2018). No obstante, este conocimiento teórico debe estar travesado por la dimensión afectiva, capaz de hacer atractivo y deseable su objeto de estudio y de situarse a las puertas de la acción y del comportamiento. Ya que, como exponen algunos autores (Nespor, 1987; Pajares, 1992), las actitudes son los mejores indicadores de las decisiones que toman los individuos, pues se establece un fuerte alineamiento entre aquello que uno piensa y aquello que uno hace. Por tanto, para mejorar la comunicación familia-escuela y potenciar las acciones dirigidas a conseguirlo, es básico que los docentes valoren la relación familia-escuela y vean la necesidad de mejorarla.

Asimismo, los docentes también deben mostrar una actitud positiva hacia las familias. Según varios estudios (Swick, 2003; Valdés & Sánchez, 2016), las opiniones que padres y maestros tienen respecto al *otro* juegan un papel fundamental en el tipo de comunicación que se establece entre ambos. Por tanto, es imprescindible incluir esta dimensión en los planes de estudio de la formación inicial y permanente del profesorado, y asegurar así que los docentes consideran a las familias como aliadas y no como barreras a la implementación de cualquier acción o innovación educativa, como en ocasiones sucede (Cárcamo & Rodríguez, 2015). Por último, es importante que los docentes tengan una actitud positiva hacia el uso de las TIC para la comunicación bidireccional entre ambos contextos. Como ya hemos comentado, padres y maestros a veces desconfían de la capacidad comunicativa de los nuevos recursos (Macia & Garreta, 2018), por lo que es necesario mostrarles las múltiples ventajas que dichos recursos ofrecen, como la conveniencia e inmediatez (Blau & Hameiri, 2017; Ho et al., 2013; Thompson, Mazer & Grady, 2015).

En síntesis, es esencial que los profesionales de la educación tengan una actitud positiva y abierta hacia las familias, hacia la propia comunicación familia-escuela y hacia el uso de las TIC para la comunicación bidireccional (dada la importancia que tiene la integración de estas herramientas en la mejora de la comunicación). Estos contenidos actitudinales, junto a los contenidos teórico-prácticos sobre cómo y por qué debe fortalecerse la implicación familiar y la comunicación familia-escuela, deberían formar parte de todos los planes de estudio de las facultades de Educación en las que se instruyen los futuros docentes, así como de los cursos de formación continua del profesorado. Ya que, si queremos construir comunidades educativas

más democráticas, plurales y eficaces, debemos empezar por mejorar la formación del profesorado.

4.2 Segunda fase: diseño de las estrategias

El segundo paso para conseguir una comunicación efectiva y de calidad entre padres y docentes es diseñar un plan de comunicación acorde a las características y necesidades específicas de cada comunidad educativa. No obstante, existen unos axiomas generales que toda escuela debería considerar a la hora de idear su propio plan de comunicación –y que, como hemos dicho, todos los docentes deberían conocer. Estas líneas generales se definen alrededor del qué comunicar, cuándo comunicar y dónde comunicar⁹.

En relación al qué comunicar, es muy importante que las familias estén informadas de lo que sucede dentro de la escuela, pero también que tengan canales para dialogar y comunicarse con los docentes, percibiendo que sus voces son escuchadas y que sus opiniones son bienvenidas dentro de la institución escolar. No obstante, a menudo prevalece la información por encima de la comunicación, una dinámica que debería revertirse si se quiere mejorar la relación entre ambos agentes educativos. A modo de ejemplo, las reuniones grupales, consideradas por muchas familias demasiado informativas y repetitivas (Garreta, 2015; Palomares, 2015), deberían convertirse en sesiones más participativas y menos dirigidas por parte del docente (Macia, 2019). Es decir, todo plan de comunicación debe tener en cuenta las necesidades de información (del centro a las familias) y de comunicación (intercambios recíprocos entre ambos agentes), siendo ambas modalidades comunicativas de idéntica importancia para fomentar las buenas relaciones entre padres y maestros. Esta es, pues, la primera llave del cambio. Otra llave, también ubicada en la puerta del qué comunicar, es la del contenido de los mensajes. En este sentido, la agenda y los contactos informales deben servir para hacer llegar a las familias mensajes positivos (y no solo negativos) sobre los procesos de aprendizaje de los niños, su comportamiento en clase o sus actitudes hacia una actividad concreta. Y las entrevistas tutor-familia no deben relacionarse siempre con la emergencia de un problema o situación desagradable, sino que las escuelas deberían aumentar su cantidad también para tratar cuestiones positivas. Para ello, y teniendo en cuenta la sobrecarga de tareas del profesorado, se

9. Para un conocimiento más detallado de dichas estrategias, consultar Macia (2018).

podrían realizar tres entrevistas maestro-familia distribuidas de la siguiente manera a lo largo de cada curso escolar: una primera reunión antes de iniciar el curso académico; otra durante el curso escolar (que es la que ya realizan todas las escuelas); y otra al finalizar el curso, cuando ya se han terminado las clases (Macia, 2019).

La segunda puerta que debemos abrir para mejorar la comunicación familia-escuela es la del cuándo comunicar, la cual da acceso al establecimiento de una rutina comunicativa. La existencia de una regularidad en la comunicación familia-escuela ayudará a promover la transmisión de mensajes positivos que, como hemos comentado, es condición *sine qua non* para construir un caminar juntos entre padres y maestros. La existencia de una regularidad en la comunicación familia-escuela también puede ayudar a reducir el exceso de circulares que denuncian algunos padres (Garreta & Macia, 2017). Acordar el envío de una única circular que incluya todas las notificaciones que la escuela debe hacer llegar a las familias durante un determinado periodo de tiempo (por ejemplo, un mes) puede ser una estrategia eficaz para canalizar la infoxicación que dicen padecer ciertas familias. Por último, la existencia de una regularidad en la comunicación familia-escuela también puede ayudar a las familias a interiorizar el plan de comunicación de la escuela (creación de un *habitus* compartido) y, por consiguiente, a reducir el número de mensajes perdidos cuando los niños actúan como intermediarios, como sucede con la agenda o las circulares (Garreta, 2015; Grant, 2009; Macia, 2019). Por último, las escuelas deben ser flexibles, lo que significa que deben adaptarse a las familias y facilitar su conciliación laboral-familiar, sobre todo cuando se trata de contactos cara a cara. ¿Cómo hacerlo? Facilitando un servicio de guardería, promoviendo que pueda asistir un familiar directo, realizando el encuentro en horario de tarde o simplemente, flexibilizando dicho horario según las demandas de las familias (Macia, 2019), una acción que de hecho apoyan los directores de muchos centros educativos en España (Garreta, 2015).

Y, finalmente, está la puerta del dónde comunicar. Es primordial que familias y maestros utilicen múltiples canales para comunicarse con *el otro*, de manera que se aprovechen los beneficios de cada uno de los medios disponibles (Goodall, 2016), entrando en juego la elección del mejor medio para cada momento y situación. Según los principios teóricos de la *Media Richness Theory* (Draft & Lengel, 1986), los mensajes que atañen a cuestiones delicadas y complejas deberían comunicarse a través de canales que permiten un *feedback* inmediato y/o el uso de elementos comunicativos no verbales (como el tono de voz o la gestualidad). En cambio,

comentarios rápidos y de poca trascendencia pueden transmitirse a través de canales como la agenda o el correo electrónico. Asimismo, el nivel educativo de los alumnos también es importante a la hora de diseñar estrategias comunicativas eficaces, ya que la comunicación familia-escuela tiende a reducirse en calidad y cantidad a medida que los niños crecen, sobre todo cuando estos forman parte del proceso comunicativo, como sucede cuando se usan las circulares (Garreta & Macia, 2017). Así pues, en los niveles superiores, la comunicación familia-escuela debería conectar directamente padres y docentes, por lo que los canales digitales podrían emerger como herramientas clave en dicho cometido.

En resumen, todas las escuelas deben seguir unos principios básicos a la hora de definir su plan de comunicación, aunque la concreción del mismo se adaptará, siempre, al perfil de familias que conforman la comunidad educativa. Y es que las innovaciones educativas no pueden basarse simplemente en identificar ‘qué funciona’ en otras escuelas e implementarlo en la propia institución escolar de manera estandarizada y uniforme, sino que todas las nuevas propuestas necesitan ser adaptadas y pensadas específicamente para cada contexto individual (Hughes & Greenhough, 2006).

4.3 Tercera fase: concienciación y formación de las familias

Finalmente, están las familias. El proceso comunicativo implica dos agentes, familias y escuelas, y, por tanto, ambos agentes deben disponer de ciertos conocimientos y actitudes para lograr una comunicación exitosa. Así, si en la primera fase del plan que proponemos hemos hablado de la necesidad de formar a los docentes, en esta tercera y última fase debemos, pues, informar y formar a las familias.

En primer lugar, las familias deben estar informadas de qué canales utilizará la escuela para enviar qué tipo de mensajes; cuándo tendrá lugar la comunicación familia-escuela; y qué acciones deben llevar a cabo para que la comunicación familia-escuela sea constante y eficaz. La clave es asegurar que los padres están informados de las estrategias de comunicación que implementa la escuela y no dar por sentado que las familias ya conocen las reglas del juego. De hecho, algunas familias manifiestan su desconocimiento sobre cómo utilizar la agenda con el consiguiente desuso de dicho medio (Garreta, 2015), mientras que en otras ocasiones el desconocimiento

provoca un uso inadecuado de los canales disponibles (Garreta y Macia, 2017). En ambos casos, la propuesta de mejora pasa por aumentar la información que las familias tienen sobre la utilidad, las posibilidades y las limitaciones de cada canal (Bacigalupa, 2016; Graham-Clay, 2005; Macia, 2019). Es decir, si se quiere mejorar la comunicación familia-escuela se requiere, sin duda, empezar el camino informando y comunicándose con las familias. Una vez que se logre esta información y conocimiento compartidos, algunas de las deficiencias que siguen arraigadas en las escuelas, como el poco uso de las agendas o la práctica inadecuada de los contactos informales por parte de las familias, podrían superarse fácilmente.

En segundo lugar, hay familias que no saben cómo utilizar los nuevos recursos digitales (Macia & Garreta, 2018) y que, siendo conscientes de sus limitaciones en el manejo de las TIC, piden formación al respecto (Ballesta & Cerezo, 2011; Segura & Martínez, 2011). No obstante, las familias, al igual que los maestros, requieren una alfabetización digital centrada principalmente en el cambio de actitudes. Nuestra investigación muestra que muchas familias consideran innecesarios los canales digitales para la comunicación familia-escuela (puesto que ya existe un contacto directo con los maestros a través, sobre todo, de la comunicación informal), y muchas otras desconfían de las posibilidades de las TIC para establecer una comunicación eficaz entre ambos agentes. Por tanto, es imprescindible que las familias conozcan los beneficios y las ventajas que ofrecen estos nuevos recursos para superar algunas de las barreras que siguen dificultando la buena comunicación entre padres y maestros.

Finalmente, tanto padres como personal educativo necesitan conocer los beneficios de alimentar una óptima comunicación familia-escuela. Familias y maestros deben ser conscientes de que una comunicación de calidad ayuda a mejorar las relaciones y a ensalzar la confianza y el entendimiento entre ambos; deben conocer que cuánto mayor y mejor sea la comunicación familia-escuela, mayor y mejor va a ser la implicación de los padres en la educación de sus hijos; y deben saber también que todo ello influye positivamente en la educación de los estudiantes, objetivo último, y compartido, de familias y escuelas.

5 | Conclusiones

El contexto político actual, así como un amplio corpus de conocimiento científico, considera la relación familia-escuela como un factor clave para el éxito educativo de los niños. Pero para establecer lazos de entendimiento y colaboración entre ambos agentes es necesaria la comunicación familia-escuela. Sin una óptima comunicación no hay confianza, entendimiento y respeto; y sin estos valores compartidos, es muy difícil crear buenas sinergias entre padres y maestros. Por tanto, la comunicación familia-escuela es el eslabón principal para llegar a posiciones superiores de cooperación, colaboración y participación. Sin embargo, dicha comunicación debe ser efectiva y de calidad. En España, se detecta aún cierta tendencia a reproducir un patrón comunicativo tradicional, es decir, a utilizar los mismos canales de siempre: para la comunicación unidireccional priman las circulares y las reuniones grupales mientras que, para comunicarse (es decir, para establecer una comunicación bidireccional), los canales principales son las entrevistas personales, las agendas y los encuentros informales. Una realidad que no sería cuestionable si dichos medios garantizaran la óptima comunicación familia-escuela. Pero, por el contrario, se observa que las escuelas siguen manteniendo algunas de las deficiencias ya señaladas en estudios anteriores (Garreta, 2015; Grant, 2009; Niia et al., 2015; Palomares, 2015): la prevalencia de la comunicación unidireccional; la relación que se establece, a menudo, entre mayor comunicación y emergencia de cuestiones problemáticas o malos resultados académicos; la ineficacia de algunos canales cuando los niños actúan como intermediarios entre el remitente del mensaje y el receptor del mismo; la frecuencia de uso de algunos medios, insuficiente en algunos casos y excesiva en otros; y, por último, los retos de la conciliación familiar y laboral.

Además, se dibuja otra tendencia clara: las escuelas siguen utilizando los canales tradicionales para la comunicación familia-escuela, introduciendo los medios digitales principalmente con fines informativos (Macia, 2016; Sánchez & Cortada, 2015). Por tanto, la efectividad del sistema escolar en la comunicación con las familias es, hasta cierto punto, cuestionable. En consecuencia, la urgencia de implementar estrategias y acciones dirigidas a promover el contacto, el diálogo y la comprensión entre padres y maestros parece evidente. En este sentido, el presente texto ofrece a maestros,

directores y responsables políticos algunos recursos e ideas para abordar el gran desafío de ensalzar y mejorar la comunicación entre familia y escuela.

Con respecto a las escuelas, la clave es garantizar intercambios unidireccionales y bidireccionales, hablar sobre cuestiones negativas pero también, y sobre todo, sobre cuestiones positivas, utilizar los medios digitales para la información más simple y establecer una rutina de comunicación sin perder de vista la flexibilidad. Si pasamos de las escuelas a la política pública, se debe prestar atención a la formación de los docentes, tanto en lo que se refiere a la formación que se ofrece en las facultades que forman a los futuros maestros como a su formación permanente. Se debe transmitir a los maestros los beneficios de establecer una comunicación efectiva con las familias, así como mostrarles las formas de mejorar la comunicación, las posibilidades que ofrecen los medios digitales para superar ciertas barreras y la importancia de mantener actitudes, creencias y percepciones favorables hacia las familias. Por tanto, se requiere (y es un imperativo) un cambio a nivel político y administrativo para aumentar la oferta de formación continua del profesorado en relación a dicha temática y para incluir (o reforzar) este contenido en los planes de estudio de todas las universidades que forman a futuros docentes. De lo contrario, la comunicación familia-escuela seguirá siendo el diamante en bruto para liderar el cambio hacia instituciones educativas más democráticas, abiertas y participativas, pero sin que se produzcan cambios reales en la tan ansiada y necesaria colaboración entre familia y escuela. Por tanto, aunque los actores educativos valoren positivamente la comunicación actual (Garreta & Macia, 2017), aún queda mucho trabajo por hacer si realmente queremos mejorar la relación entre familias y escuelas.

6 | Referencias bibliográficas

- Anderson, K., y Minke, K. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. doi: 10.3200/JOER.100.5.311-323
- Bacigalupa, C. (2016). Partnering with families through photo collages. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 317-323. doi: 10.1007/s10643-015-0724-3
- Ballesta, J., y Cerezo, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la Información y la Comunicación. *Educación XX1*, 14(2), 133-156. doi: 10.5944/educxx1.14.2.248
- Barnyak, N.C., y McNelly, T. (2009). An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and practices. *The School Community Journal*, 19(1), 33-58. Recuperado de <https://goo.gl/7JgniY>
- Blau, I., y Hameiri, M. (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, 22(3), 1231-1247. doi: 10.1007/s10639-016-9487-8
- Cárcamo, H., y Rodríguez, C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educación y Educadores*, 18(3), 456-470. doi: 10.5294/edu.2015.18.3.5
- Cary, A. (2006). *How strong communication contributes to student and school success: parent and family involvement*. Maryland, US: National School Public Relations Association. Recuperado de: <https://goo.gl/Dd7AX3>
- Daniel, G. (2016). Parents' experiences of teacher outreach in the early years of schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(4), 559-569. doi: 10.1080/02188791.2015.1005051

- Draft, R., y Lengel, R. (1986). Organizational Information Requirements, Media Richness and Structural Design. *Management Science*, 32(5), 554-571. Recuperado de: <https://goo.gl/GSsfot>
- Epstein, J. (2005). A case study of the partnership schools Comprehensive School Reform (CSR) Model. *The Elementary School Journal*, 106(2), 151-170. doi: 10.1086/499196
- Epstein, J., y Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. doi: 10.1080/00220670209596604
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1) 157-188. Recuperado de: <https://goo.gl/dUmusN>
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid, España: CEAPA. Recuperado de: <https://goo.gl/7WqHEd>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85. Recuperado de: <https://goo.gl/D9vqf1>
- Garreta, J., y Macia, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En: J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Goodall, J.S. (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 118-131. doi: 10.1080/22040552.2016.1227252
- Goodall, J.S., y Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. doi: 10.1080/00131911.2013.781576

- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117-130. Recuperado de <https://goo.gl/8aZSja>
- Grant, L. (2009). *Children's role in home-school relationships and the role of digital technologies: A literature review*. Bristol, UK: Futurelab. Recuperado de: <https://goo.gl/CXTeCQ>
- Heath, D., Maghrabi, R., y Carr, N. (2015). Implications of Information and Communication Technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 363-396. Recuperado de: <https://goo.gl/rYtU5m>
- Henderson, A.T., y Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. Recuperado de: <https://goo.gl/arFk1Z>
- Ho, L.H., Hung, C.L., y Chen, H.C. (2013). Using theoretical models to examine the acceptance behavior of mobile phone messaging to enhance parent-teacher interactions. *Computers & Education*, 61, 105-114. doi: 10.1016/j.compedu.2012.09.009
- Hughes, M., y Greenhough, P. (2006). Boxes, bags and videotape: enhancing home-school communication through knowledge exchange activities. *Educational Review*, 58(4), 471-487. doi: 10.1080/00131910600971958
- Jeynes, W. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423. doi: 10.1177/0042085914525789
- Kraft, M.A., y Dougherty, S.M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222. doi: 10.1080/19345747.2012.743636

- Macia, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83. doi: 10.5209/RCED.56034
- Macia, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: estrategias de mejora. *Ehquidad*, 10, 89-112. doi: 10.15257/ehquidad.2018.0010
- Macia, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. doi:10.5209/RCED.56034
- Macia, M., y Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257. doi: 10.6018/rie.36.1.290111
- Manhey, M., y Salmerón, H. (2016). Evaluación de la participación familiar en el currículo de la educación en los jardines infantiles y salas cuna de Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 583-625. Recuperado de: <https://goo.gl/JhA3s6>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. doi: 10.1080/0022027870190403
- Niia, A., Almqvist, L., Brunnberg, E., & Granlund, M. (2015). Student participation and parental involvement in relation to academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 297-315. doi: 10.1080/00313831.2014.904421
- Ortega, M.P., y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118. doi: 10.18800/educacion.201801.006
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi: 10.3102/00346543062003307

- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: Estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. doi: 10.7179/PSRI_2015.25.12
- Palts, K., y Harro-loit, H. (2015). Parent-teacher communication patterns concerning activity and positive-negative attitudes. *Trames*, 19(2), 139-154. doi: <https://doi.org/10.3176/tr.2015.2.03>
- Park, S., y Holloway, S.D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1-16. doi: 10.1080/00220671.2015.1016600
- Rivas, S., y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. doi: 10.15581/004.27.153-168
- Rogers, R.H., y Wright, V.H. (2008). Assessing technology's role in communication between parents and middle schools. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 7, 36-58. Recuperado de: <https://goo.gl/gC3ohR>
- Sánchez, I., y Cortada, M. (2015). Recursos digitales en la relación familia y escuela en la etapa 0-3. *Cultura y Educación*, 27(1), 221-233. doi: 10.1080/11356405.2015.1006851
- Segura, M.L., y Martínez, M.C. (2011). Análisis del perfil formativo en TIC de padres y madres en relación con su participación en la acción tutorial con la EEPP Sagrada Familia de Linares. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 6, 77-97. Recuperado de: <http://goo.gl/JdpGkm>
- Swick, K. (2003). Communication concepts for strengthening family-school-community partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 275-280. doi: 10.1023/A:1023399910668

- Thompson, B., y Mazer, J. (2012). Development of the Parental Academic Support Scale: Frequency, importance and modes of communication. *Communication Education*, 61(2), 131-160. doi: 10.1080/03634523.2012.657207
- Thompson, B., Mazer, J., & Grady, E.F. (2015). The changing nature of parent-teacher communication: Mode selection in the smartphone era. *Communication Education*, 64(2), 187-207. doi:10.1080/03634523.2015.1014382
- Valdés, A.A., y Sánchez, P.A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. Recuperado de: <https://goo.gl/ykuTcv>
- Wasserman, E., y Zwebner, Y. (2017). Communication between teachers and parents using the WhatsApp application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 1-12. doi: 10.26803/ijlter.16.12.1

**REPRESENTACIONES SOCIALES
DE LA RELACIÓN FAMILIA-ES-
CUELA-PROFESORADO EN EL
CONTEXTO EDUCACIONAL MU-
NICIPAL Y PRIVADO**

María José Cares Geoffroy
Liceo Alemán del Verbo de
Los Ángeles

Resumen

Las representaciones sociales son un corpus organizado de conocimientos gracias a los cuales los seres humanos hacen inteligible la realidad física y social y se integran en una relación cotidiana de intercambios Moscovici (1979). El objetivo de este estudio fue develar las representaciones sociales de la relación familia-escuela-profesorado en un establecimiento municipal vulnerable y en un establecimiento privado. Para abordar este estudio, la metodología utilizada fue cualitativa, siendo un estudio de caso comparado en donde para interpretar la realidad de ambos contextos, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad a 16 apoderadas en total (ocho en cada escuela) y a 2 profesoras de ambos establecimientos que durante las entrevistas aparecen como informantes para enriquecer el discurso. De los resultados obtenidos se establecen categorías semánticas de las cuales se puede observar que las familias pertenecientes al contexto municipal vulnerable poseen una relación efectiva con la escuela y con el profesorado, teniendo una representación social positiva; no obstante, en el contexto privado, las familias se relacionan con la escuela y con el profesor mediante un trato formal, no cercano, emitiendo un juicio valórico preocupante. Por lo tanto, la relación familia-escuela-profesorado se basa principalmente en el grado de confianza y comunicación entre los agentes y es observable al estudiar familias pertenecientes a diferentes niveles socioeconómicos y contextos educacionales en tanto vinculación y conexión.

Palabras claves: Relación familia-escuela-profesorado, contexto municipal, contexto privado, representaciones sociales.

1 | Introducción

Las representaciones sociales constituyen una de las líneas de investigación con mayores aportes en el campo de la educación y estas al ser compartidas dan cuenta de la forma de mirar el mundo que tienen las personas en un contexto en particular, en donde sujetos crean y recrean la realidad. De esta manera, Moscovici (1979) considera que la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos, así, en dos instituciones educativas opuestas en contexto se observan comportamientos y se conoce cómo los sujetos crean la realidad en cuanto a los agentes desde su mismo medio.

Las familias actualmente poseen un rol muy importante en la educación y pasan a ser parte activa de la comunidad educativa, haciendo que su rol tome cada vez más relevancia en la educación exigiendo calidad y comodidad para los estudiantes. A pesar de ello, debemos tener en cuenta que no todos los contextos familiares y establecimientos son iguales. En Latinoamérica y en Chile, desde los años 90 se han ejecutado políticas y acciones para promover la participación y compromiso de las familias con las escuelas de modo más sistemático que en años anteriores. Actualmente, existen familias que tienen la posibilidad de escoger las escuelas, entre éstas, laicas, religiosas, privadas y públicas a las cuales se puede acceder de acuerdo a muchos factores como la cercanía, la calidad, los resultados y recursos entre otros. Además, dentro de la comunidad educativa se encuentra el docente, quien es el que lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en un sistema en el cual debe demostrar resultados propios y de sus estudiantes (Sistema de medición de calidad de la educación, evaluación docente), que finalmente ponen de manifiesto el nivel de logro con el cual está trabajando.

2 | El Docente y la Familia

El rol docente es tan importante como el rol de la familia, siendo esta última, en la mayoría de los casos, la primera en el traspaso de valores mediante la educación informal. Bettelheim (2001) afirma que la tarea más importante y la más difícil en la educación de un niño o niña, es la de ayudarlo a encontrar sentido en la vida y es por esto que el rol docente se ve cada vez más observado por la comunidad, siendo la parte visible del proceso educativo, y ya no sólo como transmisor de conocimientos, sino que desde un rol formador. De esta manera, Nosei (2004) al igual que Bettelheim (2001), explica que el profesor asume la función educativa que tiene por finalidad ayudar a atribuir significado a la vida y es un ejercicio personal que ofrece recompensas que se reflejan en acontecimientos que suceden en el aula y en los resultados de los trabajos que este realiza con los estudiantes (Guerrero, 2002). Sin embargo, el docente en Chile vive en constante tensión por parte del sistema que actualmente le exige tiempo y competencias que debe ir optimizando. Apple (1989) señala que el currículo impuesto, la familia, los métodos de instrucción y la demanda laboral del ejercicio, hacen que este parezca controlado, bajo un sistema de tareas imponente y para explicar esto en contextos completamente diversos, es necesario conocer el discurso de las familias, que según Apple (1989), es una de las principales causas del deterioro docente y ha tenido un desarrollo potente durante los últimos años en Chile. La participación parental en los establecimientos se ha incrementado, llegando a ser en algunos casos beneficioso como en otros no. Autores como Cárcamo (2015), Garreta (2009) y Pozo (1996), argumentan que el tipo de relación e involucramiento que la familia adopte con la escuela y el profesorado, no depende sólo de las representaciones que poseen los docentes respecto de las familias, sino que también de las representaciones (creencias, juicios y prejuicios) que las propias familias tengan del rol que cumple el profesorado y la escuela. A esta última, Becker (1976) y Waller (1932), citado por Guerrero (2002), la reconocen como un “sistema de defensa contra la intrusión paterna y la posición de los docentes ante tal situación es de marcar distancias y los considera incapaces de entender los problemas derivados de su profesión”. Las familias a veces no comparten las ideas del profesor y más aún, no las aceptan y es ese uno de los dilemas de la educación de hoy.

3 | Familias y establecimientos

Para conocer la decisión de los padres en la elección de los establecimientos, debemos tener claro que el valor del nivel socioeconómico toma un rol muy importante. Esto significa que todos los padres escogen un establecimiento pero, los criterios de elección son diversos en ambos contextos de estudio (Córdoba, 2014).

La decisión de los padres en cuanto a los establecimientos corresponde a una dinámica bastante diferente, ya que las apoderadas de la escuela municipal mantienen a sus hijos en el mismo establecimiento por generaciones, esto ocurre debido a la cercanía en cuanto a la distancia y a la confianza que las personas pertenecientes a la institución les entregan. Por el contrario, las familias pertenecientes al sector socioeconómico alto que cancelan una mensualidad por sobre el sueldo mínimo en Chile, escogen el colegio de acuerdo a resultados y a logros que definen la calidad de la educación. De esta misma manera Bellei (2013) explica que la estratificación social basada en los sistemas de clases sociales considera al logro educacional simultáneamente como un predictor y como un componente de la posición de clase de un individuo, de tal manera como lo expresan los apoderados en el discurso. Cabe mencionar que en Chile, el comportamiento de las familias frente a la elección de la escuela ha sido estudiado preferentemente desde la economía, es por esto que el factor socioeconómico y el factor sociocultural van estrechamente enlazados en cuanto a la elección. Entre los factores socioculturales que implican en la elección, se puede encontrar el nivel educativo de las familias que según Córdoba (2014), hace que los padres con menor nivel educativo, escojan un colegio con bajo rendimiento ya que no poseen información necesaria. En cambio, aquellos padres que poseen un alto nivel educativo y a la vez socioeconómico, van a ser más exigentes con ellos mismos y accederán a un colegio que responda a sus inquietudes (Córdoba, 2014).

4 | Las Representaciones Sociales

Con respecto a las representaciones sociales, en la vida de un individuo existen agentes que las modelan ante un objeto o sujeto y también existen fuentes que las originan y contenidos de los cuales se forman. Farr (1983) argumenta que las RS aparecen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo y que no representan simplemente opiniones acerca de “imágenes de” sino teorías o ramas del conocimiento, con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad, es por esto que Mead en Mora (2002) define dos características de esta interacción: quien se comunica, puede comunicarse consigo mismo y esta comunicación crea la realidad desde donde el sujeto es el principal observador y hacedor de su mundo y de la comunicación existente entre los miembros de una comunidad a la cual se le asigna un código para nombrar y clasificar aspectos de su historia individual y grupal. Jodelet (1984) explica que se necesita de esta teoría para hacer alusión a una forma de pensamiento social en donde los comportamientos son regulados por las personas, interacciones entre éstas, relaciones que emanan y fluyen dentro de un espacio particular. Estos espacios a la vez, son canales abiertos y estructurados por códigos y valores que forman la realidad de cada individuo y se entrelazan en las relaciones que forman y conforman sujetos en cada contexto diferente.

La representación social trabajada desde los años 90 en América Latina, es una perspectiva teórica que permite explicar cómo los grupos y comunidades se apropian de un modo de ordenar cognitiva y afectivamente las realidades que les son cercanas (Martinic, 2006). Las experiencias vividas en establecimientos que se enmarcan bajo una línea de perspectivas que demuestran en las propias misiones y visiones, son esclarecidas por los apoderados que escogen el establecimiento desde una mirada crítica y ya no solamente por una decisión al azar. De acuerdo a esto, al analizar las opiniones y discursos existentes entre apoderados de un establecimiento municipal y de un establecimiento privado en cuanto al quehacer docente y a la escuela, es posible distinguir elementos claves desde donde entender sus versiones.

5 | Método

El estudio se desarrolló en una comuna urbana de la región y provincia del Bío Bío, Chile. Esta muestra diferencias extremas en el índice de vulnerabilidad entre las escuelas en comparación a otras regiones del país, por lo tanto, para la elección de los establecimientos, se observó la desigualdad en el factor socioeconómico de acuerdo al Plan Anual de Educación Municipal (PADEM). Desde aquello, la intervención fue realizada en la escuela municipal que se encuentra en mayor riesgo social y en una escuela privada pagada. La investigación se sustentó en el paradigma cualitativo-interpretativo, ya que la construcción de una organización se sustenta en una misión que interpreta fielmente los deseos y valores de los actores sociales que en ella participan (Cornejo, 2005) que fue lo requerido en este estudio de acuerdo a la técnica de la semántica estructural, en donde se realiza un análisis lexicográfico, que pone en evidencia la frecuencia de contenidos y de la mayor cantidad de palabras en común para realizar una interpretación de los elementos expuestos. En efecto, el carácter espontáneo y proyectivo de esta técnica, permite acceder a los elementos que hacen parte del universo semántico del objeto de estudio (Abriç, 1994). Se realizaron 18 entrevistas individuales semiestructuradas en profundidad a 16 madres que enviaban a sus hijos e hijas a una escuela municipal y a una escuela privada, 8 en el primer tipo de establecimiento y 8 en el segundo (ver tabla 1 y 2), a la vez, se trabajó con dos profesoras que apoyaron el diálogo, una de cada institución. Las entrevistas fueron efectuadas en establecimientos educativos que proporcionados por el ¹⁰PADEM, representan una muestra del total de la comuna de acuerdo a contextos extremos. Debido a esto, se consideró que esta técnica es la más acertada por ser un instrumento flexible, ya que se produjo una progresiva situación comunicativa antes, durante y después de la entrevista entre el investigador y el entrevistado, lo cual permitió obtener información por medio de un canal informal no previsto de opiniones que enriquecen el discurso aportando datos con respecto a sus sentimientos, actitudes, percepciones y expectativas (Aiken, 1996) no consideradas en la pauta de entrevista.

Las Tablas 1 y 2 ofrecen datos acerca de las apoderadas entrevistadas y de las profesoras de ambos establecimientos que como informantes, apoyaron las entrevistas. La Tabla 1 muestra información de los participantes de la escuela municipal y la Tabla 2 muestra información acerca de la escuela privada.

10. El Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal

Tabla 1: Caracterización de sujetos. Establecimiento Educacional Municipal

N°	Seudónimo	Actividad	Rango de Edad	Estado Civil	N° de Hijos
1	Rosa	Trabajadora Asalariada	50-60	Soltera	9
2	Rosario	Trabajadora Asalariada	20-30	Casada	2
3	Laura	Trabajadora Asalariada	50-60	Soltera	4
4	Sonia	Trabajadora Asalariada	40-50	Casada	3
5	Sandra	Trabajadora Temporal	30-40	Casada	3
6	Andrea	Trabajadora Asalariada	40-50	Casada	2
7	Ramona	Dueña de Casa (s/profesión)	40-50	Casada	3
8	Juana	Dueña de Casa (s/profesión)	40-50	Casada	3
9	¹ Emilia	Profesora	40-50		

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos recogidos en trabajo de campo.

Tabla 2: Caracterización de sujetos. Establecimiento Educacional Privado

N°	Seudónimo	Actividad	Rango de Edad	Estado Civil	N° de Hijos
1	Mirta	Dueña de Casa (c/profesión)	30-40	Soltera	3
2	Gladys	Dueña de Casa (s/profesión)	50-60	Casada	9
3	Vanessa	Dueña de Casa (s/profesión)	30-40	Soltera	3
4	Gabriela	Dueña de Casa (s/profesión)	30-40	Casada	4
5	Catalina	Dueña de Casa (c/profesión)	30-40	Casada	2
6	Selma	Dueña de Casa (s/profesión)	40-50	Casada	4
7	Soledad	Dueña de Casa (s/profesión)	30-40	Casada	3
8	Paula	Trabajadora Asalariada	30-40	Casada	2
9	² Agustina	Profesora	30-40		

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos recogidos en trabajo de campo.

2. Emilia se incorpora en la tabla como informante. Al respecto, diremos que corresponde a una informante casual que durante el tiempo de las entrevistas en la escuela municipal, presta ayuda para el entendimiento del contexto y se considera como informante clave en tanto que aporta con la información requerida desde otro punto de vista.

3. En el caso de Agustina, corresponde a una profesora jefe del establecimiento que se consideró como informante clave por su participación casual, que aportó información muy importante para la realización de la investigación.

La información se obtuvo entre los meses de junio a septiembre del año 2016, las entrevistas se realizaron en las dependencias de ambas escuelas participantes y la duración se mantuvo dentro del rango de treinta a cincuenta minutos. Las representaciones sociales de las apoderadas fueron obtenidas mediante los ejes temáticos tratados en la pauta de entrevista: antecedentes generales de la familia, participación en la escuela, familia y profesorado y finalmente, familia y escuela. En las entrevistas se convocó a madres cuyos hijos se encontraban cursando la enseñanza básica (primero a octavo), que accedieron a la entrevista. De acuerdo al modelo utilizado, Stake (2005) argumenta que la nota distintiva del estudio de caso comparado está en la comprensión en profundidad que se realiza de la realidad objeto de estudio. Debido esto, se puso en marcha el proceso de interpretación del diálogo para lograr comprender ambas situaciones.

6 | Resultados

La pauta de entrevista se elaboró para conocer el desenvolvimiento de las personas dentro de un contexto educativo y social como es la escuela, en donde se desarrollan distintos discursos y representa un espacio en el que el individuo que se conoce a sí mismo, crea la realidad y la representa por medio de diversos códigos orientados a dotar de sentido su propia experiencia de acuerdo al contexto. Al analizar los discursos existentes entre apoderados de un establecimiento municipal y de un establecimiento privado en cuanto al quehacer docente y a la escuela, es posible distinguir categorías que comparten empíricamente como ventajas y desventajas que componen las representaciones sociales de las familias.

Categorías en cuanto a la escuela:

- Confianza
- Apoyo
- Recursos Profesionales
- Recursos Materiales

Categorías en cuanto al quehacer docente:

- Metodología
- Actitud
- Confianza/Colaboración
- Apoyo

Cabe recordar que las RS se definen como un conjunto de elementos cognitivos que se relacionan entre sí; por lo tanto se debe tener en cuenta que estas categorías emergen de las versiones de los apoderados en ambos contextos para poder definir el significado de las RS que en primer lugar será en el establecimiento municipal.

6.1. Representación social de apoderadas respecto a la escuela en el establecimiento municipal

Las apoderadas entrevistadas de la escuela municipal poseen una estrecha relación con la escuela y concuerdan agregando que es muy agradable enviar a sus hijos al establecimiento, siendo ellas, la mayoría ex alumnas de éste. Esta cercana relación con la institución es muy notoria al momento del diálogo ya que expresan la confianza que depositan en la institución, siendo ésta conocida desde años. Las familias conformaron el sector aledaño a la escuela hasta su reubicación en otra población de la ciudad a más de cinco kilómetros de distancia, a pesar de ello, esto no fue impedimento para seguir asistiendo a la misma.

“Cuando crié a mis otros hijos que estuvieron acá era... a unos pasos, porque vivía acá en Volcán Yelcho, cruzando el jardín para adentro...pero ahora vivo en la Villa Los profesores que me queda más lejos” (Marcela. 50-60 años. Escuela Municipal)

Otro punto que destacaron fue el apoyo que recibían por parte del grupo de profesionales que conforman la institución, ya que éstos apoyan a padres en situaciones de drogadicción, abuso, convivencia escolar, etc. y cabe recordar que al ser la escuela que posee alumnos con el grado de vulnerabilidad más alto de la ciudad, son familias

que están siendo monitoreadas mensualmente por ellos. El apoyo recibido por parte del establecimiento hace de la relación familia-escuela, como ellas lo definen “muy cordial”. La escuela brinda apoyo a niños que se encuentran prácticamente solos en el hogar por familias que trabajan todo el día y no pueden participar de su etapa escolar y por esta razón, son muy agradecidos con el establecimiento y aunque hayan sido reubicadas, prefieren la confianza lograda con este:

“Ya son 29 años” y agrega: “Yo tengo nueve hijos, el hijo mayor estudió aquí, después siguieron todos los demás que fueron al liceo, otros no... estuvieron en otra parte y ahora quedan tres todavía y más un nieto mío acá”. (Marcela. 50-60 años, Apoderada Escuela Municipal)

Se puede observar, como plantea Navarro (2004) que las familias de sectores urbanos pobres consideran tanto criterios históricos como presentes, es decir, deciden un establecimiento para sus hijos (as) porque otros miembros de la familia han asistido a él, siendo éste el precedente el cual prima en todas las entrevistadas. La confianza en la relación familia-escuela hace que la experiencia sea positiva y los motiva a seguir asistiendo a este establecimiento y como lo que explica Córdoba (2014), se asume como un indicador de la buena calidad de la escuela.

6.2. Representación social de apoderadas respecto a la escuela en el establecimiento privado

Se confirma la importancia que tiene para las familias el limitado acceso a recursos profesionales y materiales y la falta de apoyo y confianza mediante la irregular administración del establecimiento, el desvío de los criterios de actuación, la falta de profesionales y el poco apoyo a las familias es algo que preocupa a las madres de tal dependencia. No se puede acceder a recursos de apoyo en áreas específicas como en colegios municipales que ahora trabajan bajo la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que entrega recursos al servicio de la comunidad educativa.

“...si necesitas psicólogo, fonoaudiólogo o todo eso, lo tienes que ver afuera en forma particular y no hay un apoyo dentro del colegio, es ahí en donde me siento un poco desilusionada de lo que es la escuela, siento que falta más

apoyo en ese aspecto, más preocupación, porque también a veces necesitas apoyo, pero finalmente tú lo tienes que buscar y no dentro del colegio”
(Vanesa. 30-40 años. Apoderada de colegio privado)

Esta es una crítica predominante en todos los discursos de las apoderadas del contexto privado, ya que explican que no hay profesionales al servicio de la comunidad y los que trabajan actualmente, no son suficientes debido a las demandas que existen.

Se exponen además los criterios del establecimiento que no se ajustan a lo que ellos desean, ya que al ser un colegio privado católico, no existe una línea de valores que coincidan con el catolicismo en donde otras apoderadas agregan que no es tolerante en cuanto a personas no pertenecientes a la religión y a la vez recalcan que ellas pagan por este servicio que no logra sus expectativas valóricas.

“...mi relación con la escuela es buena, pero no estoy de acuerdo en muchas cosas, como en la doctrina, ya que se sabe, es un colegio católico y no se alinea tan claro a lo propuesto en el Proyecto Educativo, tampoco existe un lineamiento general, desde la persona que barre hasta el director, en cuanto a los valores que tiene el colegio y lo hacen saber a los niños, lo que es más grave todavía, económicamente hablando, lo tienen muy claro, pero en temas importantes, es un poco difuso”. (Gladys 50-60 años. Apoderada colegio privado).

Cabe mencionar que en temas de aprendizaje y calidad de educación, este colegio se encuentra ubicado dentro de los mejores de la región en cuanto al SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación); sin embargo, esto se omite en el discurso. Epple y Romano (1998) quienes modelan el mercado de la educación como una jerarquía estratificada de cualidades de la escuela, con instituciones privadas que lo hacen sistemáticamente mejor que las escuelas públicas, plantean que la organización y proyecto educativo de estas escuelas hace que haya una mejor calidad de educación y los padres que pueden optar por esto, lo buscan y de acuerdo a las representaciones obtenidas, son muy demandantes en cuanto al mejoramiento en la calidad del establecimiento.

6.3. Representación social de apoderadas respecto al docente en el establecimiento municipal

El discurso general actual demuestra que los docentes presentan requerimientos sociales a la profesión, que van más allá de los conocimientos disciplinarios y técnicos especializados (Matus y Haye, 2015). Los autores plasman el quehacer docente entre dos términos que son desafío y preparación.

Rosario, una apoderada, asegura que “los profesores se preocupan en todo aspecto de los niños” y alude a una enseñanza y formación integral hacia el estudiante. La preocupación de los profesores por los estudiantes, no solo en términos académicos sino, en la formación y en el ámbito familiar es un desafío para los docentes, no obstante, hace que éstas confíen plenamente en ellos rescatando los elementos de apoyo y confianza desde los cuales comparten su representación social en cuanto al rol del profesorado. No se menciona el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que posiblemente, se desconoce sobre las metodologías con las cuales pueda trabajar el docente y/o no son relevantes, ya que en este contexto predominan otras versiones y preocupaciones por parte de la comunidad, como lo menciona la profesora informante, “a los apoderados les importa que sus hijos se sientan bien, más que los logros académicos”.

El respeto entre las familias y el profesor, se ve reflejado en los discursos en forma de agradecimiento por la formación de sus hijos. Las entrevistadas los califican como “luchadores” y si bien es cierto, el trabajo docente en escuelas municipales es más arduo que en escuelas privadas, ya que como explican Brunello y Rocco (2008), las escuelas públicas actúan como depósitos de residuos, tomando a todos los alumnos que no se matriculan en escuelas privadas, debido a muchos factores, no solamente el económico. El quehacer docente es imprescindible en cualquier escuela, es el engranaje de la educación y lo que provoca que muchos niños y niñas mejoren su calidad de vida, ya sea en lo social, moral y educativo:

“Lo que hacen ellos es excelente, nunca he tenido un problema” (Rosario. 30-40 años. Apoderada de Escuela municipal).

Las apoderadas coinciden en que el respeto es imprescindible y es la idea que debe presentarse en la comunidad para que la relación familia-profesor resulte de manera

más segura y confiable y a la vez perdure. Las relaciones interpersonales que fluyen en este contexto son transparentes, el docente es el soporte en el área del crecimiento, formación y dedicación para activar en el alumno la capacidad de progresar en la vida.

6.4. Representación social de apoderadas respecto al docente en el establecimiento privado

Ávalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor (2010) se refieren también a la valoración de la carrera docente, lo que en el siglo pasado era muy importante, con el paso de los años, se ha desvalorado completamente, llegando a ser incluso una de las carreras profesionales más saturadas que está en el medio de un grave conflicto.

Las apoderadas pertenecientes al contexto privado comentan que se considera un buen profesor al que logra que los alumnos obtengan éxitos académicos y que no presenten quejas a la administración ya que esta actitud puede llevarlo a empeorar el proceso de valoración y aceptación de los alumnos y familias. De la misma manera la profesora perteneciente a la escuela privada comentó que los apoderados por cancelar un alto valor exigen una mayor calidad y más beneficios por parte de los docentes y por lo tanto dentro de este contexto se define el rol del profesor como aquel que debe trabajar en todas las situaciones que aquejan a los apoderados, sin consideración y respeto por parte de ellos en cuanto al desgaste de éste. Por esta razón, el respeto debe ser mutuo, además no predomina en el discurso, ya que no existe empatía en tanto relación familia-profesor y las representaciones sociales que emergen se componen de otros elementos como metodología, logros académicos, actitudes, falta de confianza, colaboración y criterios:

“... si un niño se equivoca, yo no sé cuál es el criterio que se utiliza, por ejemplo ellos no se cercioran si el niño escribió o no, ellos no comprueban que los niños hayan anotado, por ejemplo si tienen que llevar materiales, porque a mí me paso que mi hija no trajo los materiales, porque ella no llevó comunicación a la casa y lamentablemente la profesora fue muy poco criteriosa y le puso inmediatamente una anotación negativa y cuando llevó el trabajo, la nota no fue de uno a siete”. (Catalina. 30-40 años. Apoderada colegio privado).

De esta manera, las familias se ven empoderadas en cuanto a criticar la labor docente, ya que tienen los conocimientos bajo la lógica de un lenguaje estructurado formal para poder hacer observaciones acerca de la labor de otra persona, a esto se le llama según Bernstein (1971) códigos sociolingüísticos, desde donde los apoderados justifican su actuar al momento de la intervención.

Un punto en común de las madres en ambos contextos fue la elección del colegio por conocer previamente sus prácticas, pero en el colegio privado se observa que ciertas metodologías de enseñanza, no son las adecuadas en la actualidad.

“Mi marido estudio acá y dice, el profesor que le hace clases a mi hijo también me hizo clases a mí”, entonces a lo mejor de repente él quedó con la idea de utilizar una misma metodología ya que para ese tiempo había una metodología distinta, porque van avanzando también, entonces estas clases hoy en día deberían ser más prácticas, didácticas, que el niño se entretenga en la clase, porque va mucho con los textos y ya llega una cierta hora, a las una treinta de la tarde cuando ya están todos cansados, después de almuerzo, en donde deberían ser más dinámicas, que vengan con una metodología de estudio entretenida, porque los niños de hoy en día están más inquietos que hace años atrás” (Vanessa. 30-40 años. Apoderada colegio privado).

La profesión docente se encuentra constantemente sujeta a cambios y actualizaciones por parte del sistema debido a las demandas de la sociedad, siendo esto una ventaja para toda la comunidad educativa. Desafortunadamente, si el docente no se capacita, será criticado. En este caso, la comunicación con las familias es de gran relevancia en el proceso educativo, por lo tanto, las apoderadas también dieron a conocer la falta de apoyo y confianza que reciben por parte del profesor, diciendo,

“Hay algunos profesores que no hacen su trabajo, que no llaman a entrevista, aunque mi relación con los profesores es buena, sí con una profesora tuve un problema, yo creía que yo tenía la razón y ella creía que ella tenía la razón, pero se arregló con el alumno... también hay profesores más lejanos, que no son tan cercanos y te dicen las cosas directamente, no son tan de piel... me gustaría que la relación fuera un poco más cercana” (Soledad. 30-40 años. Apoderada colegio privado)

Las actitudes de los docentes de acuerdo a las versiones de las apoderadas, son un elemento desfavorable predominante en las entrevistas, pero se debe entender que esto depende ante todo, de las actitudes que las familias tengan con el profesor. Será posible tener una opinión positiva de acuerdo a la comunicación entre padres y docentes cuando el respeto sea mutuo, es por esto que mientras la conversación sea amena, no debiera existir una tensa relación.

El sistema educativo ha sufrido diferentes cambios en todo el mundo, por ejemplo, Esteve (2006) habla del aumento de la escolarización en educación secundaria, del reconocimiento de la relevancia de la educación preescolar, de la integración educativa de la diversidad, de la planificación social de la educación, y de la educación como generadora de información y no de estatus social ni económico. Estas son unas de las pocas transformaciones a las cuales las escuelas y los docentes deben adaptarse y trabajar para generar un cambio en las organizaciones y funciones como Vaillant y Rossel, (2006) dicen que si cambia lo anterior debe además cambiar el sentido de trabajo de los docentes, y esperar nuevas versiones acerca de la profesión, aunque esto conllevaría a un desenlace de malestar por parte del gremio que afecta al sentido de trabajo y a la posibilidad de cumplir con las expectativas que la sociedad tiene de ellos, ya que el desgaste de la profesión docente en Chile es evidente.

7 | Conclusiones

Las apoderadas de ambos establecimientos coinciden en matricular a sus hijos en establecimientos en los que previamente miembros de la familia han asistido, siendo éste el único punto coincidente de las versiones en ambas circunstancias. Los resultados expuestos permiten concluir que las representaciones sociales en la relación familia-escuela-profesorado dependen principalmente del grado de confianza y comunicación que exista entre los agentes, ya que esto permite la participación positiva y efectiva de los apoderados en la educación de sus hijos, contribuyendo eficazmente a una mejora en las escuelas, evitando así conflictos de relaciones, además, mejora la convivencia de la comunidad educativa y favorece el aprendizaje de los niños (as).

Al develar las representaciones sociales que las madres poseen de la escuela y del profesorado vemos que la visión que los individuos tienen para comprender el mundo son las experiencias de modelos y pensamientos transmitidos en un tiempo, espacio y contexto diferente que da a conocer prácticas sociales y diálogos construidos por una dinámica de interacción entre profesores-familias y familias-escuelas que está vinculada a las experiencias vividas durante los años de escolaridad de sus hijos (as) mediante entrevistas, reuniones de apoderados, eventos, etc. y todas aquellas instancias que permitan la relación entre estos elementos. De esta manera Banchs explica que las RS son una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de información (Mora, 2002), es por esto que la comunicación bajo un grado de confianza mayor influye en el conocimiento de sentido común entre personas. De acuerdo a esto, las entrevistadas categorizaron elementos en su discurso en cuanto a la escuela, que son, la confianza, el apoyo, los recursos profesionales y materiales y en cuanto al rol docente, la metodología, la actitud, confianza/colaboración y apoyo. Desde éstas versiones, las madres pertenecientes al establecimiento vulnerable poseen representaciones sociales positivas en cuanto a la escuela y al rol docente, ya que estos agentes son el único apoyo para el futuro en la vida de sus hijos (as) y permiten llevar un ritmo familiar más tranquilo, porque mientras ellas se ausentan por trabajo, sus hijos (as) están protegidos. El rol del docente es valorado en este contexto, ya que se reconoce su esfuerzo y su buena disposición al trabajo colaborativo entre él-padres-hijos (as). No hay críticas y argumentos negativos que se expongan en cuanto al profesor, solo demuestran la confianza que poseen para dejar a sus hijos en un proceso de formación dirigido por él y al apoyo que este les entrega durante el año escolar. En cuanto a los recursos y a la escuela en general, la confianza ha ido incrementando, ya que la mayoría son familias que por generaciones han asistido a ese mismo establecimiento y han participado en él por años, conociendo el entorno, haciéndolo más familiar y reconociendo la ayuda profesional y de recursos ofrecida por el establecimiento.

Se debe tener en consideración el margen existente entre las escuelas municipales y privadas en América Latina ya que es muy amplio, tal y como explican Dagmar y Zibas (1996) la escuela municipal está ubicada en un barrio periférico y violento, a la vez, esta se organiza principalmente en torno a la seguridad de profesores y alumnos y no existen instituciones educacionales particulares en esa región. Desde este mismo relato, estas últimas están situadas en una región central y el ambiente psicosocial no refleja el miedo que contamina el cotidiano de la pública porque la organización

gira en torno a la necesidad de mantener al alumno en la escuela, predominando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Después de obtener como resultado representaciones sociales positivas en cuanto al rol docente y a la escuela en el contexto municipal, se avanza para obtener resultados en el establecimiento particular. En este medio las apoderadas coincidieron en que el profesor es un sujeto de cambios, que debe estar capacitado para poder beneficiar a los estudiantes que presentan muchas necesidades académicas y de formación, a la vez, estar pendientes de lo que sucede con ellos y trabajar apoyando a los apoderados en el proceso educativo. Lo que sucede aquí es que los apoderados no están interesados en el tiempo y desgaste que esto genera, en todo lo que limite su trabajo y en lo que este pueda colapsar. No existe confianza y empatía entre ambos agentes, por lo tanto, tampoco un trato ameno y cordial entre ellos y debilita la relación familia-escuela-profesorado y por consiguiente, es criticado de manera negativa. Como explica Jodelet (1984) la representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto se hace alusión a una forma de pensamiento social, desde donde la comunidad de apoderadas se presenta como un total de la escuela que mantiene un sentido común arraigado al capital cultural y monetario, que según Farr (1983) poseen sistemas cognoscitivos con una lógica y lenguaje propios que establecen un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo además posibilitan la comunicación entre los miembros, proporcionándoles códigos para el intercambio social y clasificar aspectos de sus historia individual y grupal.

Lo mismo sucede con la escuela en cuanto a su rol, porque de acuerdo a las familias, ésta debe proveer de recursos para que el estudiante pueda trabajar con facilidad dentro del establecimiento y beneficiarlo en sus actividades. Para ellas, los recursos profesionales y materiales son imprescindibles actualmente, puesto que en Chile con la ley de inclusión (2015), nadie queda exento de una educación de calidad y se necesitan profesionales y materiales que permitan este proceso más llevadero; sin embargo, cuando éstos no existen, se le exige más a la escuela y al docente, ya que el estatus socioeconómico y capital cultural es más amplio, les permite mantenerse informados y actualizados en cuanto a labores profesionales docentes, por lo tanto pueden juzgar y determinar.

Es por esto que lo explicado anteriormente alude a Bernstein (1971) que da a conocer que el sistema de clases jerarquiza a las familias poniendo a unas por encima de otras en cuanto a valores y códigos, estos restringidos y elaborados, que determinan el uso que se hace de la lengua en situaciones particulares y al conocimiento obtenido. El primero se estructura en frases cortas, simples en su forma gramatical y a veces incompleta; de construcción sintáctica repetitiva y simple. El segundo, por su parte, presenta una estructuración gramatical y sintáctica clara, precisa, con relaciones de coherencia tanto espacial como temporal y discriminaciones entre categorías gramaticales. Es por esto que existen diferentes formas de referirse a un sujeto u objeto y su capacidad de expresión, de argumentar u opinar es distinta; esto es conocido como variantes del habla o códigos que se refieren a reglas que orientan los significados que nombran la cultura (Gómez, 2001). El código, por lo tanto, controla los significados y los contextos en los cuales suceden y van anclados al capital cultural que posean. Esta idea está fundamentada en que la comunicación que se da entre los sujetos está cruzada o traspasada por la posición que se tiene en la estructura social. De esta manera como explica el autor, el lugar en el cual sucede es muy importante debido a que nos entrega dos puntos de referencia, el de dominado o el de dominador, que es lo que se recoge en esta investigación, el poder con el cual las apoderadas pertenecientes al contexto privado expresan sus representaciones, lo que el capital cultural amplio exige ya que posee los canales expresivos que son relevantes, mientras que las familias pertenecientes al contexto vulnerable se restringen en el uso de la carga del significado y aceptan la realidad por la falta de acceso a la información y la vulnerabilidad en tanto capital cultural queda explícita de acuerdo a la manifestación lingüística en la variante del habla y como consecuencia moldea de diferente forma sus representaciones sociales.

8 | Referencias Bibliográficas

- Abric, J-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUG
- Aiken, L. (1996). *Rating scales and checklists*. Canada: John Wiley & sons, inc.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Ávalos, Beatrice, Cavada, Paula, Pardo, Marcela, & Sotomayor, Carmen. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Bellei C, Cristián. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bernstein, B. 1971. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul. pp. 125–126, 127, 151, 143, 151–152
- Bettelheim, B. (2001). *Psicoanálisis de los cuentos de Hadas*. Barcelona, Crítica.
- Brunello, G., & Rocco, L. (2008). Educational standards in private and public schools. *The Economic Journal*, 118 (533), 1866-1887.
- Cárcamo, H. (2015). Representaciones sociales sobre el rol del profesorado: miradas desde la formación inicial docente. En Calixto (Coord.) *Representaciones Sociales en la práctica educativa y en la formación docente*. Pp. 89-106. México: ISCEEM
- Comisión Europea. (2000). Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 13(1), 56-67. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-301>
- Cornejo, H (2005). La Interpretación Como Paradigma De Gestión De Organizaciones. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Dagmar, M. y Zibas, L. (1996). Escuela pública y escuela privada en el marco de las nuevas políticas educacionales en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* vol. 1, 10-19
- Epple, D. & Romano, R. E. (1998). Competition Between Private and Public Schools, Vouchers and Peer Group Effects' *American Economic Review* 88, 1, 33-62
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. El Oficio de Docente. *Vocación, Trabajo y Profesión en el siglo XXI*. E. T. Fanfani. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores.
- Farr, R. (1983). Escuelas Europeas de Psicología Social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología* . XLV, 641-657.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 275-291.
- Gómez, L. F. (2001). Privilegio, reconocimiento y evaluación de lenguaje: una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar. *Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/LuisFGomeztonos2.htm#_ftn1
- Guerrero, A. (2002). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Jodelet, D. (1984). La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S (compilador). *Psicología Social II* (pp. 469-493).Barcelona: Paidós, 1984,

- Martinic, S. (2006). “El estudio de las representaciones y El Análisis Estructural del Discurso”. Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios, Canales, M. 299-319. LOM, Santiago de Chile.
- Matus, C. & Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos XLI*, N° Especial: 135-146, 2015
- Mora, M. (2002). La Teoría de las Representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1-25.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul. (Obra original publicada en 1961).
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE. UNESCO.
- Nosei, C. (2004). Rol Docente y su Importancia Social. *Praxis Educativa (Arg)*, 8, 50-54.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Editorial Alianza.
- PADEM. (2015). Índice de Vulnerabilidad. Los Ángeles, Provincia del Bio Bío, Chile.
- Stake, R. E. (2005), Qualitative case studies, in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.)(pp. 433-466).Thousand Oaks, CA: Sage Publications,
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas Básicas en américa Latina. Hacia una radiografía de la Profesión*. Santiago: PrEaL.



SEGUNDA PARTE:
El fenómeno escolar

**DUPLAS PSICOSOCIALES:
TENSIONES Y DESAFÍOS
PARA LA MEJORA DE LA EX-
PERIENCIA EDUCATIVA**

Carmen Gloria Jarpa Arriagada
Universidad del Bío-Bío

Resumen

Este capítulo ofrece una lectura de la dupla psicosocial en una matriz comprensiva más amplia: en Chile, la dupla se inserta en un sistema ecológico compuesto por familia y escuela como mesosistema. Como tal, recibe influencia directa del macrosistema, donde las normativas y leyes que regulan este dispositivo se han ido desarrollando en un periodo histórico reciente, altamente tensionado por la urgencia de los logros educativos. Así, la inserción de la dupla psicosocial en las escuelas ha significado, en muchos casos, la patologización de los niños y niñas que presentan características que afectan los logros educativos, cuando el real propósito de las mismas está conceptualmente construido sobre propósitos de inclusión. La identificación de las tensiones internas y externas nos facilitan la comprensión de un fenómeno complejo: Familia y Escuela son y, seguirán siendo, dos instituciones vitales para el desarrollo humano, por tanto, su interconexión y sus vínculos pueden colaborar al pleno cumplimiento de las fuerzas dirigidas a la potenciación de los talentos, como también podría alterar irremediablemente el desarrollo las capacidades y recursos presentes en los individuos. Los desafíos están a la vista: perturbar la dura definición de los territorios disciplinares; re-significar el rol de las duplas psicosociales en la dirección de la inclusión; explorar las posibilidades de que la dupla psicosocial intervenga en las prácticas de enseñanza para la mejora de los logros educativos y, finalmente, re-definir el propósito profundo de las escuelas y centrarlo en el desarrollo humano, más que en el mero logro educativo.

1 | La familia y la escuela: una relación mesosistémica para el desarrollo humano

La relación familia y escuela configura uno de los mesosistemas más antiguos y, a la vez, más complejos para el desarrollo humano. En efecto, históricamente eran las familias las que entregaban, casi en exclusividad, la “educación” a los niños/as y adolescentes. Esta labor tenía una connotación bastante amplia y podía incluir desde la trasmisión de valores, tradiciones y costumbres hasta el aprendizaje de un oficio, habitualmente, el que ejecutaba el padre (al menos en las sociedades occidentales).

Con el arribo de la escuela como institución y la expansión de la escolaridad obligatoria en el eje europeo (s.XVI y XVII), las funciones educativas de la familia fueron traspasadas a este nuevo sistema, configurándose así una nueva matriz comprensiva respecto de las funciones preponderantes a cumplir por las familias y las funciones principales de la escuela como institución educativa. Ergo, la familia comenzaría a ser vista como la suministradora esencial de la socialización primaria, en tanto a la escuela se le comprendería como la proveedora cardinal de la socialización secundaria. Con todo, existe una incuestionable certeza de que la existencia de “familias” (en cualquiera de su multiplicidad de versiones actuales) dará pie al establecimiento de un mesosistema entre ambas instituciones reproduciendo una interacción trascendente para la vida y el desarrollo de cada ser humano.

A esta nueva comprensión del fenómeno ha contribuido sustancialmente el Modelo Ecológico formulado por Urie Bronfenbrenner y su propuesta de cinco tipos de sistemas anidados: el microsistema (la familia), el mesosistema (dos microsistemas en interacción), el exosistema (entornos externos que influyen indirectamente en el desarrollo del niño/a), el macrosistema (el contexto sociocultural más amplio) y el cronosistema (la evolución de los sistemas externos a lo largo del tiempo) (Fusarelli & Lindle, 2011). En este sentido, Bronfenbrenner plantea la sinergia entre la ontogenia y la sociogenia; la primera, como influencia innegable de una herencia individual ligada a procesos biológicos y de transmisión genética; la segunda, como el efecto activo y permanente en el desarrollo humano por parte del medio circundante, del entorno, de las condiciones en las que se nace, se crece y se desarrolla cada persona. Por consiguiente, solo la potenciación entre ambos procesos podría explicar la

dirección, desarrollo y evolución de cada ser humano. Jamás por separado, ni con lógica lineal, al contrario, lo que impera en la propuesta de Bronfrenbrenner es la sinergia como propiedad inexorable de los sistemas.

Desde este enfoque teórico, existe numerosa y reciente investigación que busca explicar distintos fenómenos escolares desde la relación ecológica familia y escuela (Guillaume, Punamäki, & Diab, 2018; Manning, 2017; Palosaari, 2018; Trach, Lee, & Hymel, 2018; Velki, 2018a). En efecto, la mirada ecológica puede brindar explicaciones sobre la ocurrencia de la deserción escolar, pasando por la aceptación de intervenciones dirigidas a niños/as en situación de vulnerabilidad, hasta la eficacia de programas de prevención del bullying o inclusión educativa de etnias. Una posible explicación para el desajuste entre lo que las familias esperan y lo que las instituciones educativas ofrecen es el concepto de discontinuidad de la cultura (Fusarelli & Lindle, 2011). La discontinuidad cultural se expresa en una débil o ausente conexión entre la cultura de las familias y aquella que promueve la escuela. Ante la aparición de la disonancia, cada sistema tiende a la clausura o rigidización de sus fronteras, con un aumento sostenido de desadaptación y aumento de la entropía. El resultado predecible es la puesta en marcha de las maniobras confirmatorias por parte de cada sistema y de su inexorable autopoiesis, perdiendo la posibilidad de nuevos aprendizajes, o dicho de otro modo, de cambios de segundo orden, que brinden la oportunidad de transformaciones culturales mutuas entre familia y escuela.

En la lógica de sistemas mutuamente interdependientes, la influencia de la escuela en la familia y viceversa, dependería de la posibilidad de ambos sistemas de reconocer la introducción de retrolimentación positiva y las consecuentes desviaciones de la deseada homeostasis como una oportunidad para el aprendizaje de segundo orden y no como una amenaza a la estabilidad. Sin embargo, sabemos que la cibernética de segundo orden se ha dedicado por décadas a investigar cómo es que los sistemas cambian, asumiendo que los cambios son resistidos enérgicamente a través de procesos autorreferenciales desde todo sistema autopoietico molecular. Un campo de nuevas posibilidades en esta materia es la comprensión de que cada sistema viaja con un nicho ecológico que lo sostiene; en tal sentido, la permanencia y resistencia de los sistemas puede alterarse por medio de cambios en el sistema de creencias de los observadores como constituyentes de patrones de interacción negociados y consensuados. Es justamente en esta dimensión que las duplas psicosociales pueden constituirse en un valioso aporte, sin embargo, las clausuras autopoieticas

también se experimentan al interior de las escuelas en experiencias de resistencia a la incorporación de nuevos dispositivos que alteren el funcionamiento habitual de las mismas.

En suma, para que la relación familia-escuela pueda producir un acoplamiento mesosistémico nutritivo, ambos sistemas deben realizar cambios estructurales que permitan alteraciones al funcionamiento habitual. En este sentido, seguir haciendo “más de lo mismo” solo produce un efecto confirmatorio de la estructura dada e impide la creación de nuevas conexiones y nuevas formas de interacción. Para producir cambios que alteren la estructura y que den cabida a lo “novedoso” se deben hacer cambios ortogonales (no confirmatorios) que cambien la dirección de la deriva relacional (Maturana, 2007), desestabilicen las maniobras homeostáticas y produzcan una nueva matriz cognitiva, un nuevo mapa de creencias que permita redefinir la relación familia-escuela a la luz de las nuevas configuraciones familiares y frente a los desafíos de una educación para el siglo XXI.

2 | La familia y la escuela: la tensión por los logros educativos en una sociedad líquida

Las escuelas se encuentran cada vez más tensionadas luego de la instalación del Nuevo Management Público (NMP) como una lógica de administración educativa, con base en su intensa demanda por mostrar buenos resultados (Chávez, 2006; Franklin, Kim, & Tripodi, 2009; Gatica, 2016). En Chile, la introducción de la evaluación estandarizada, como medida del logro educativo, ha contribuido a sostener que la evaluación de la eficiencia de los aprendizajes requiere de evidencias duras, dejando como aspecto marginal los logros en convivencia escolar y desarrollo humano. En efecto, la introducción de lógicas de mercado ha afianzado un sistema de evaluación que brinda mucha mayor importancia a los puntajes alcanzados que a los aprendizajes conseguidos, provocando un inevitable deterioro de la interacción humana (Bellei, 2015; Jarpa-Arriagada & Castañeda, 2018; Villalobos & Quaresma, 2015).

Hoy, el sistema educativo debe mostrar resultados objetivos y duros. Ergo, se caracteriza por definir estándares comunes y homogenizadores (Constable, 2006), en tanto, existe paralelamente una presión por la inclusión, entendida como la aceptación de la diversidad étnica, de género, de estilos, ritmos y velocidades de aprendizaje. Esta forzosa amalgama entre el predominio inefable de lo homogéneo y la introducción de una preocupación creciente por la inclusión, podría explicar algunas de las discontinuidades culturales de las que hemos hablado en el primer apartado. Por un lado, abundante literatura especializada sostiene la urgencia de mayor inclusión y de medidas de acción afirmativa coherente (Antwi-Boasiako, 2017; Apablaza, 2017b; Blum, 2016; Hinrichs, 2012; Mancebo, 2010), pero, por otro lado, se expande y consolida con fuerza la lógica de un mercado educativo que hace suyos los principios de eficiencia y eficacia materializados en el NMP (Bellei, Cabalin, & Orellana, 2014; Devlin & O'Shea, 2011; Kubal & Fisher, 2016; Matus & Infante, 2011; Zepke, 2017). El resultado inevitable es un sistema educativo tensionado por la disonancia entre una tradición ligada a la calidad, los aprendizajes significativos y el desarrollo humano como centro de la acción educativa y una lógica de lo desechable, lo perecedero, lo inmediato, lo ecléctico y superfluo, como diría Bauman (2017), lo líquido.

En este escenario, la labor docente está exigida a mostrar buenos logros y se aleja del vínculo emocional y de la provisión de un modelo o tutor a seguir, como era en antaño. La pérdida de los vínculos sólidos y estables ha dado paso a relaciones más superficiales, triviales, endebles. La relación profesor-estudiante pasa a formar parte de la lógica instrumental, sin necesidad de un fondo, sólo de una forma. Se pierde la existencia del mentor y el discípulo, la valoración del maestro y su aprendiz y asistimos a interacciones anodinas, insustanciales, llenas de frivolidad. La relación instrumental se manifiesta en todo su esplendor en lo que Bauman ha llamado la modernidad líquida, dónde la sociedad alimenta el individualismo, lo temporal y lo inestable, haciendo desaparecer lo que en algún momento fue sólido y robusto.

Un nudo importante a dilucidar en este escenario es que las escuelas públicas tienen el reto de servir eficazmente a los niños y jóvenes en riesgo social. Fusarelli y Lindle (2011), plantean la necesidad de políticas sociales sistemáticas, porque las escuelas ya no pueden garantizar por sí solas el bienestar de los estudiantes. En este sentido, la creación de programas interdisciplinarios que amplían la mera oferta educativa de las escuelas hacia intervenciones de tipo psicosocial parecen ser ineludibles y

trascendentes en un país que lidera los rankings de desigualdad del planeta. En este contexto, y en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, se plantea la creación de un dispositivo que se hiciera cargo de la intervención psicosocial de los niños/as, adolescentes y jóvenes más vulnerables del país. El objetivo es generar mecanismos para favorecer su permanencia en la escuela y mejorar su rendimiento. En los siguientes apartados nos referiremos a la coherencia entre lo que se bosqueja como objetivo y la concomitancia con diversos elementos que hacen que el proyecto planteado pierda fuerza, en una sociedad líquida y con lógica de mercado.

3 | El Trabajo Social Educativo: tendencias y enfoques a nivel internacional

A nivel mundial, las escuelas representan la principal institución pública para el desarrollo social. En efecto, hay una tendencia notable que se ha hecho cargo de la inclusión como clave para la superación de la desigualdad. En este marco, el trabajador social escolar se está convirtiendo en un profesional necesario para afrontar los procesos de inclusión educativa dirigidos a los niños/as que experimentan segregación social, étnica, de género, o de clase (Agresta, 2004; Constable, 2006; K. L. Phillippo & Blosser, 2013; Stone, 2015; Teasley, 2004). Ciertamente, los trabajadores sociales actúan para hacer efectivo el cumplimiento del conjunto de derechos económicos, sociales y culturales para la población más vulnerable del planeta. Una de las estrategias centrales de este trabajo al interior de las escuelas es la intervención con las familias y la intervención con redes, bajo un enfoque ecológico.

Los trabajadores sociales escolares se desempeñan en el espacio donde los niños, las familias, las escuelas y las comunidades se encuentran, pero también donde las expectativas pueden no cumplirse, donde se advierten las brechas sociales, económicas y culturales, y donde el sueño de la movilidad social y la igualdad de oportunidades tiende a hacerse difuso. Una revisión del trabajo hecho por trabajadores sociales educativos entre 1980 y 2007 en Estados Unidos, reveló que las intervenciones se centran en la salud mental de los estudiantes, los problemas de comportamiento y los resultados académicos (Franklin et al., 2009). Respecto de los

resultados de las intervenciones psicosociales, algunas investigaciones muestran que la mayor efectividad se advierte en trastornos de tipo endógeno (ansiedad, depresión, autoconcepto), en tanto la menor efectividad se observa en el comportamiento agresivo de los estudiantes (Constable, 2006; Franklin et al., 2009).

En Estados Unidos, que muestra un notable desarrollo del *School Social Work*, se pueden reconocer cuatro diferentes modelos de trabajo social escolar (Phillippo & Stone, 2011; Stone, 2015). El primero lo representa el modelo clínico tradicional e incluye prácticas orientadas a intervenir en casos individuales y de trabajo grupal con los estudiantes y sus familias. El segundo, conocido como modelo de cambio escolar, se orienta a cambiar las condiciones escolares internas. El tercer modelo de “escuela comunitaria” dirige sus esfuerzos a las redes de relación con la comunidad. Finalmente, el modelo de interacción social pone énfasis en una mirada holística, donde se reconoce la interdependencia de los distintos sistemas y el abordaje identifica áreas de ajuste y de desajuste entre ellos. Por cierto, una fusión entre estos cuatro modelos podría sugerir a los trabajadores sociales la necesidad de una mirada ecológica de relaciones internas y externas, de influencia mutua, donde todas deben ser atendidas al mismo tiempo y con la misma intensidad. Con todo, a lo menos en la experiencia en Estados Unidos, los trabajadores sociales muestran una alta variabilidad de funciones, pero se destaca la provisión de servicios de salud mental, el fomento de un clima y cultura escolar propicios para el aprendizaje y el acceso a los recursos presentes en la escuela y en la comunidad. Para Stone (2015), las principales directrices sobre las que se construye una práctica de trabajo social escolar son: (i) vínculos entre el hogar, la escuela y la comunidad, (ii) directrices éticas y políticas educativas, (iii) defensa y derechos de educación, y (iv) toma de decisiones basada en datos. Es posible concluir que nuestro país está en una etapa muy inicial respecto de este horizonte, pero existen señales que podrían estar en consonancia con las experiencias ya consolidadas en otros países.

Los hallazgos muestran que, cuando de trabajo social escolar se trata, los efectos de cualquier programa de intervención psicosocial va a depender directamente de las características organizativas de la Escuela, de su composición y de su relación con el entorno (Manning, 2017; McCarty-Caplan, 2018; Palosaari, 2018; Trach et al., 2018; Velki, 2018b; Webb, Canales & Becerra, 2017)2018; Velki, 2018b; Webb, Canales, & Becerra, 2017. En este sentido, una propuesta interesante es la que afirma que los trabajadores sociales escolares deberían enfocarse en las interacciones entre

los profesores y los estudiantes, en el marco de los procesos de aprendizaje. Por supuesto, este trabajo aún está débilmente desarrollado ya que requeriría de un ajuste importante a la formación de los trabajadores sociales. En efecto, intentar un cambio sustancial en esta materia implicaría una re-significación de la presencia del trabajo social en sistemas escolares, dónde su inserción en el territorio de prácticas de enseñanza y desarrollo profesional docente, podría generar resistencias debido a las discontinuidades culturales. Phillippo y Blosser (2013), sostienen que esto puede tener consecuencias para la redefinición de los servicios escolares de trabajo social, no como un campo de trabajo social en exclusividad, sino como un campo intersticial que abarca el trabajo social y la educación (Phillippo & Blosser, 2013; K. Phillippo & Stone, 2011).

En suma, podemos afirmar que la intervención del trabajo social en escuelas podría y debería asumir un énfasis en las prácticas de enseñanza, para el logro de los resultados educativos, cuestión que llevaría a una potente desestabilización de la autopoiesis de los sistemas educativos tal como están concebidos hoy. Por otro lado, existe suficiente investigación que prueba el efecto positivo de la convivencia escolar en el aprendizaje y del aprendizaje en la convivencia escolar (Arón, Milicic, Sánchez, & Subercaseaux, 2017; Ascorra et al., 2018; López, Ramírez, Valdés, Ascorra, & Carrasco-Aguilar, 2018; UNESCO, 2013), lo que nos interpela a una acción y plan de intervención que debería funcionar en el intersticio, perturbando lo que hasta hoy hemos entendido como trabajo social escolar.

Es irrefutable que la relación familia-escuela vive una tensión permanente entre la urgencia por mayores logros educativos, pero mantiene una demanda consistente por un buen clima escolar y por espacios de convivencia. En consecuencia, el abordaje holístico de este fenómeno requiere de una nueva lógica, más transdisciplinaria, situada en los contextos, altamente flexible, reflexiva, creativa. Ergo, supone derribar las barreras disciplinarias y confluir hacia una demanda imprescindible: mejor calidad de educación y mejor convivencia. El logro sinérgico y recursivo entre estos dos objetivos supone, necesariamente, desestabilizar ciertas dinámicas actuales, duramente enquistadas, que impiden que ingrese lo novedoso, lo singular, lo original, la mejora, el adelanto, como muestra patente de la capacidad de cambio continuo.

4 | La dimensión político normativa en Chile : ¿para qué se necesitan duplas psicosociales en la escuela?

Respecto de la dimensión político-normativa de la nueva institucionalidad escolar, podemos mencionar la importancia de leyes y normativas recientes que han impactado en la nueva estructura de las escuelas, a saber, Política Nacional de Educación Especial (2005), Decreto 170 (2009), Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (2008), Política de convivencia escolar (2011), Programa de educación en sexualidad, afectividad y género (2012), Ley 20.609 de no discriminación (2012), Proyecto de Ley de migración y extranjería (2013) y Ley 20.845 sobre la Inclusión Escolar (2015). Sobre el particular, este entramado de recientes normas ha contribuido a forjar un nuevo discurso centrado en ideas de inclusión, igualdad y perspectiva de derecho, pero, a su vez, revela una evidente lógica de Nuevo Management Público (Infante & Matus, 2009; Matus & Infante, 2011).

Para Apablaza (2014, 2016, 2017a, 2017b), la escuela funciona como un dispositivo de gobierno, donde predomina la racionalidad instrumental heredada del positivismo, con las inmediatas consecuencias de modos de subjetivación que no logran hacerse cargo del nuevo régimen de poder centrado en la inclusión, la igualdad y la perspectiva de género, suscitando serias limitaciones para la aceptación de las diferencias. Apablaza (2017b) identifica tres nudos en las escuelas en lo que respecta a intervención psicosocial: (i) la política de convivencia escolar, específicamente el abordaje de la violencia; (ii) las necesidades educativas especiales y el cumplimiento de la “inclusión” y (iii) las brechas de género. En efecto, los resultados de sus investigaciones se inclinan a mostrar que no obstante disponer de una abundante normativa pro-inclusión, los problemas psicosociales en las escuelas se siguen trabajando con modelos psicodinámicos de intervención, lo que ella denomina Tecnologías “Psi” (Apablaza, 2017a). En términos simples, la validación de lo “Psi” en las escuelas normaliza que lo que se tiene que hacer en psiquiatrizar/psicologizar la intervención, bajo el supuesto de que lo que está “perturbado” es el individuo, esto es, que los hándicaps están en el sujeto. Niega, de esta manera, la fuerza o potencia de las interacciones, en una tensión que por siglos ha alimentado la relación antagónica entre lo psicodinámico y lo sistémico.

Si en Chile el ingreso de las duplas psicosociales se produjo en el marco de leyes que ponen como población objetivo a los niños/as con necesidades educativas especiales, a los que se encuentran entre los más vulnerables dentro de los vulnerables, a los que están excluidos y para incluirlos se requiere de una acción decidida del Estado, podría explicarse la natural instalación de una lógica de intervenciones “Psi”. Bajo este paradigma, a los profesionales se les permite actuar desde un saber experto, sobrepatologizando a las personas y a las familias y actuando desde un dispositivo metodológico que implica estudiar, analizar, pesquisar e intervenir, reproduciendo la lógica de “objetos de estudio” más que de “actores sociales”. En definitiva, una actuación profesional de este tipo “incluye” a los sujetos en tanto son beneficiarios de un plan de acción, pero los “excluye” ya que los estigmatiza, patologiza y etiqueta en categorías como “pobre”, “incompetente”, “disruptivo”, “disfuncional”, “violento”, “integrado”, entre otros. En esta lectura, aún provisional, podríamos estar nuevamente validando sólo uno de los cuatro modelos de práctica en las escuelas, cual es el modelo clínico, de fuerte raigambre psicoanalítica y con énfasis en los procesos de debilidad del “yo”, sin considerar la influencia del entorno.

Otro antecedente que hay que tener en cuenta para discutir la instalación de las duplas psicosociales en las escuelas chilenas, es el grado de coherencia entre lo que plantea la “letra” de la ley (o leyes) y la implementación específica en cada contexto escolar. Como lo indicáramos en un apartado anterior, los programas de intervención psicosocial y su eficacia están fuertemente influidos por la organización de la escuela como sistema autopoietico molecular. Por tanto, las funciones de las duplas psicosociales van a estar sujetas a las demandas de cada escuela, y estas pueden mostrar una amplia variabilidad. En este sentido, se observa aún un predominio de lo que denominamos clausura disciplinar pedagógica, entendida como el proceso dirigido a mantener la homeostasis del sistema, impidiendo o dificultando el ingreso de todo aquello que se represente como ajeno o exterior a la función principal de la escuela: la enseñanza. Ergo, la instalación de las duplas psicosociales en las escuela ha reportado resistencias que, pueden ser sofisticadas, pero que van obstaculizando las posibilidades de abrir espacios cada vez más intersticiales entre la enseñanza y el abordaje psicosocial.

La comprensión de un fenómeno escolar debería dar paso a un lente más complejo y total, capaz de mirar lo que hacen los profesores en su espacio de enseñanza, lo que pasa en las interacciones cotidianas y su expresión en la convivencia escolar, las

relaciones de las escuelas con las madres, padres y apoderadas, la intervención en red, la gestión de recursos humanos, en suma, la mirada pedagógica en su amplio sentido implicaría mirar a cada ser humano (niño/a, profesor, directivo, asistente de la educación, personal administrativo, padre, madre, apoderado/a...) en su dimensión personal y colectiva. Por tanto, la mera declaración de normativas y leyes situadas en un espacio Macrosistémico, no necesariamente tienen la fuerza ortogonal suficiente para producir cambios estructurales en las escuelas, en sus equipos pedagógicos o directivos. Muchas veces las nuevas leyes son leídas como intrusivas si lo que proponen demanda cambios sustanciales a aquello que veníamos haciendo de la misma forma por un largo tiempo. La instalación de un sentido inclusivo y de un proyecto formativo humanizante requiere una comprensión con una nueva matriz cognitiva: los logros educativos no están divorciados de la calidad de la convivencia escolar. En suma, la convivencia escolar debería ser la prioridad.

5 | Los roles profesionales de la dupla psicosocial: El deslizamiento de las fronteras v/s el mantenimiento de los roles tradicionales

En Chile, la dupla psicosocial se entiende como el equipo formado por un Trabajador/a Social y un Psicólogo/a. También, existen casos en que uno de ellos puede ser un Orientador/a Familiar, un antropólogo/a, o algún otro profesional de las Ciencias Sociales. Esto no debe extrañarnos ya que cada vez las fronteras disciplinares se vuelven más difusas. Existe evidencia de que los roles del trabajador social, el psicólogo y el consejero escolar se han vuelto cada vez más similares (Agresta, 2004). En este sentido, la teoría de los roles sugiere que la superposición de responsabilidades y la falta de claridad de los roles tienden a generar competencia entre los grupos profesionales. En este sentido, el encuadre o “rayado de cancha” resulta indispensable para una administración eficiente de los roles, las responsabilidades y los compromisos con la tarea (Agresta, 2004). En este sentido, es fácil reconocer que las representaciones sociales que se generan respecto del rol del psicólogo y del trabajador social tienden a ser tradicionales. El pensamiento vulgar está plagado de

evidencias respecto de que el psicólogo aplica test psicométricos y hace atención clínica individual y el trabajador social realiza atenciones a población vulnerable, carente o desamparados, con predominio de lógica asistencialista y aún filantrópica.

A propósito de los hallazgos de Apablaza, es posible advertir que tanto trabajador social como psicólogo podrían estar siendo cooptados por la preeminencia del modelo clínico de intervención y sus ideas de profesionalismo, de saber experto y de manejo especializado de un conjunto de técnicas que los convierten en eruditos. Sin embargo, este anquilosamiento inicial puede dar paso a una versión más líquida de los roles, donde las fronteras entre ambas disciplinas se han difuminado produciendo una nueva cancha y reglas del juego. En efecto, algunos levantamientos de datos cualitativos hechos en el Grupo de Investigación FESOC¹¹ nos indican que las funciones desplegadas por la dupla tienen un campo de expresión amplio y diverso. Pueden estar en el enrolamiento de los niños/as para recibir su almuerzo JUNAEB¹², hasta intervenciones profundas en bullying y violencia escolar. Van desde visitas domiciliarias para investigar el ausentismo y eventual deserción, a la organización y celebración del día de la convivencia escolar; transita desde disfrazarse para un evento en la escuela y entretener a los niños/as, hasta la atención de un problema familiar con enfoque terapéutico.

El desafío, entonces, es estar disponibles a una construcción armónica de funciones que atiendan a una visión global del fenómeno escolar. Sin duda, la férrea defensa de los territorios disciplinarios se vuelve cada vez una opción menos lúcida, al contrario, la demanda es avanzar hacia la interdisciplina, hacia el intersticio. Si se trata de duplas psicosociales, la interpelación está cada vez más inclinada a la construcción de un dispositivo de intervención que de cuenta de la complejidad de la relación niño/a-escuela-familia-comunidad, incorporando una visión ortogonal de la actuación profesional con firme foco en la transformación social. La desigualdad y la exclusión, como fenómenos complejos, requieren intervenciones complejas. Derribar las barreras de la clausura disciplinar parece inevitable.

11. Familia, Escuela y Sociedad (FESOC) es un grupo de investigación de la Universidad del Bío-Bío que hace un tiempo está trabajando con las duplas psicosociales de la nueva Región de Ñuble.

12. JUNAEB es el la Junta Nacional de Auxilio, Escolar y Becas. En Chile, se ocupa de Acompañar a los/as estudiantes en condición de desventaja social, económica, psicológica y/o biológica, para contribuir a la igualdad de oportunidades dentro del sistema educacional, a través de la entrega oportuna de bienes y/o servicios.

6 | Consideraciones finales y desafíos

La introducción de duplas psicosociales en las escuelas podría constituirse en un mecanismo privilegiado para el logro de la inclusión educativa en Chile. Para alcanzar este propósito resulta urgente que se realice una evaluación global de esta medida de política social que va en la dirección correcta hacia el logro de la equidad educativa. Esta evaluación debería recoger de manera profunda las experiencias que las duplas psicosociales han tenido a lo largo de nuestro país y, sería óptimo, que incluyera recomendaciones vinculantes para introducir modificaciones que aborden, a lo menos, los siguientes aspectos:

- i. La inclusión educativa como eje: la dupla psicosocial debería formar parte de un gran equipo multidisciplinario que agrupe diversos fragmentos inconexos en la actual estructura interna de las escuelas (encargado de convivencia, orientadores, inspectores, mediadores escolares, etc.), para generar un equipo motor de inclusión. Bajo la modalidad de un gran equipo, este grupo debería abocarse a co-construir las condiciones necesarias y suficientes para la educabilidad, el desarrollo humano, el aprendizaje de la cultura de la paz, en fin, constituirse en una dimensión ético-política-humana de los aprendizajes educativos, sociales y culturales de todos los seres humanos.
- ii. Intervención psicosocial como bisagra entre lo educativo y lo social: el gran equipo transdisciplinario, podría generar un eje de cambios estructurales que logre destrabar todos los impedimentos que paralizan la adopción de nuevas formas de comprender los logros educativos. El logro educativo debería ser medido desde las capacidades que cada niño/a de nuestro país desarrolle para escuchar, gestionar sus conflictos de manera pacífica, colaborar, hacer equipos, comprender la existencia humana en todas sus dimensiones, aceptar la multiculturalidad, hacerse persona y ciudadano/a; en fin, la escuela debería ser contribuyente principal de la enseñanza del buen vivir.
- iii. Compromiso político con la dimensión ecológica de la existencia humana: lograr el desarrollo humano nos interpela a concebirnos de manera

interconectada. La educación al proporcionar un profundo sentido de lo humano avanzaría indefectiblemente hacia una transformación global de la forma cómo concebimos la formación de los niños/as. La consciencia del valor de tener niños felices e instruidos debería reemplazar a la idea, duramente enquistada, de tener personas con muchos años de escolaridad y variadas credenciales, pero infelices.

7 | Referencias

- Agresta, J. (2004). Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors. *Children & Schools*, 26(3), 151–163.
- Antwi-Boasiako, K. B. (Jul2017). The affirmative action policy: a tale of two nations and the implementation conundrum. *Journal of Comparative Politics*, 10(2), 70–84.
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, XI(1), 7–24.
- Apablaza, M. (2016). Discursos de Diferencia en Educación: Análisis de la Política de Diversidad/Inclusión Chile. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 336–345. Portugal.
- Apablaza, M. (2017a). Prácticas ‘psi’ en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue3-fulltext-1063>
- Apablaza, M. (2017b, agosto 9). *Producción de las diferencias en la escuela: Análisis de la política de inclusión educativa chilena*. Presentado en Cuarto Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago de Chile.

- Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo Juntos: Claves para la Convivencia Escolar*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Ascorra, P., López Leiva, V., Carrasco-Aguilar, P., Pizarro, I., Cuadros, O., & Nuñez, C. G. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *Psyke*, 27(1), 1–12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Bauman, Z. (2017). *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, S.L.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Bellei, C., Cabalin, C., & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426–440. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>
- Blum, L. (2016). Affirmative action, diversity, and racial justice: Reflections from a diverse, non-elite university. *Theory and Research in Education*, 14(3), 348–362. <https://doi.org/10.1177/1477878516680400>
- Chávez, R. C. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118–129.
- Constable, R. (2006). The role of the school social worker. En *School social work: practice, policy, and research*. (6° edición, pp. 3–29). Chicago: Lyceum Books.
- Devlin, M., & O'Shea, H. (2011). Directions for Australian higher education institutional policy and practice in supporting students from low socioeconomic backgrounds. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(5), 529–535.
- Franklin, C., Kim, J. S., & Tripodi, S. J. (2009). A Meta-Analysis of Published School Social Work Practice Studies: 1980-2007. *Research on Social Work Practice*, 19(6), 667–677. <https://doi.org/10.1177/1049731508330224>

- Fusarelli, B. C., & Lindle, J. C. (2011). The Politics, Problems, and Potential Promise of School-Linked Social Services: Insights and New Directions From the Work of William Lowe Boyd. *Peabody Journal of Education*, 86(4), 402–415. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2011.597270>
- Gatica, F. (2016). Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP: Diseño, implementación y logros desde la perspectiva de actores claves. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 3(0). <https://doi.org/10.5354/0719-6296.2016.41830>
- Diab, S., Guillaume, M., & Punamäki, R. (2018). Ecological Approach to Academic Achievement in the Face of War and Military Violence: Mediating and Moderating Role of School, Family, and Child Characteristics. *The Elementary School Journal*, 119(1), 1–28. <https://doi.org/10.1086/698730>
- Hinrichs, P. (2012). The effects of affirmative action bans on college enrollment, educational attainment, and the demographic composition of universities. *Review of Economics and Statistics*, 94(3), 712–722. https://doi.org/10.1162/REST_a_00170
- Infante, M. D., & Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity: reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 24(4), 437–445. <https://doi.org/10.1080/09687590902879049>
- Jarpa-Arriagada, C. G. J., & Castañeda, M. T. C. (2018). Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 23(0). <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230075>
- Kubal, M. R., & Fisher, E. (2016). The Politics of Student Protest and Education Reform in Chile: Challenging the Neoliberal State: The Latin Americanist, June 2016. *The Latin Americanist*, 60(2), 217–242. <https://doi.org/10.1111/ta.12075>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, (48), 96–129.

- Mancebo, E. (2010). Las políticas de inclusión educativa: una nueva mirada sobre un viejo problema. En *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate* (Primera, p. 430). Montevideo, Uruguay: Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de la República; Asdi y CLACSO.
- Manning, R. F. (2017). Place-Consciousness and Bronfenbrenner's Ecological Systems Model: A Discussion of Recurring Issues that Undermine the Teaching of Indigenous Histories in New Zealand and Australian Schools. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 46(02), 148–159. <https://doi.org/10.1017/jie.2016.31>
- Maturana, H. (2007). *Del ser al hacer: los orígenes de la biología del conocer*. Santiago, Chile: J.C. Sáez Editor.
- Matus, C., & Infante, M. (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293–307. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.573248>
- McCarty-Caplan, D. (2018). LGBT-Competence in Social Work Education: The Relationship of School Contexts to Student Sexual Minority Competence. *Journal of Homosexuality*, 65(1), 19–41. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1310547>
- Diab, S., Palosaari, E., & Punamäki, R.-L. (2018). Society, individual, family, and school factors contributing to child mental health in war: The ecological-theory perspective. *Child Abuse & Neglect*, 84, 205–216. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.07.033>
- Phillippo, K. L., & Blosser, A. (2013). Specialty Practice or Interstitial Practice? A Reconsideration of School Social Work's Past and Present. *Children & Schools*, 35(1), 19–31. <https://doi.org/10.1093/cs/cds039>
- Phillippo, K., & Stone, S. (2011). Toward a Broader View: A Call to Integrate Knowledge about Schools into School Social Work Research. *Children & Schools*, 33(2), 71–81.

- Stone, S. (2015). School Social Work in the United States: Current Evidence and Future Directions. *Arbor*, 191(771), a201. <https://doi.org/10.3989/arbor.2015.771n1003>
- Teasley, M. (2004). Absenteeism and Truancy: Risk, Protection, and Best Practice Implications for School Social Workers. *Children & Schools*, 26(2), 117–128.
- Trach, J., Lee, M., & Hymel, S. (2018). A Social-Ecological Approach to Addressing Emotional and Behavioral Problems in Schools: Focusing on Group Processes and Social Dynamics. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 11–20. <https://doi.org/10.1177/1063426617742346>
- UNESCO. (2013). *Análisis del Clima Escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y El Caribe?* (p. 35). Santiago [Chile]: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Velki, T. (2018a). Verifying the ecological model of peer aggression on Croatian students: VELKI. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1302–1320. <https://doi.org/10.1002/pits.22178>
- Velki, T. (2018b). Verifying the ecological model of peer aggression on Croatian students: VELKI. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1302–1320. <https://doi.org/10.1002/pits.22178>
- Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, (69), 63–84.
- Webb, A., Canales, A., & Becerra, R. (2017). Denying systemic inequality in segregated Chilean schools: race-neutral discourses among administrative and teaching staff. *Race Ethnicity and Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1417254>
- Zepke, N. (2017). *Student Engagement in Neoliberal Times Theories and Practices for Learning and Teaching in Higher Education*. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:1111-201612156561>

EL NUEVO MARCO PARA LA MEDICIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA EN CHILE: UNA DISCUSIÓN DESDE EL CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Geraldo Padilla Fuentes
Carlos Rodríguez Garcés
Universidad del Bío-Bío

Resumen

Los recientes cambios a la composición y funcionamiento del sistema de medición de calidad educativa en Chile inauguraron una etapa de redefiniciones, tanto en sus elementos como atributos deseables. En un contexto de “nueva calidad en educación”, este trabajo hace un discusión bibliográfica recogiendo perspectivas teóricas, metodológicas y espistemológicas en torno al concepto de *calidad en educación* alrededor de los últimos 30 años, cuáles han sido sus hitos y cómo se ha transformado hacia la búsqueda por una mayor integralidad, donde destaca la estimación del desarrollo social y personal de los estudiantes como nueva dimensión del concepto de calidad educativa. Se expone así cómo ha sido el proceso de transición desde el interés en los productos a la preocupación por los procesos y cómo esto afecta la evaluación institucional, poniendo énfasis en el Clima de Convivencia Escolar (CCE) como dimensión clave, del cual se analizan sus propiedades, alcances y límites según la literatura y experiencias reportadas en las valoraciones que hacen estudiantes, profesores y padres/apoderados a través de los cuestionarios de contexto; entendiendo que el CCE es la matriz de interacción donde los actores de la comunidad educativa desarrollan y posibilitan procesos para aprender a conocer, hacer y convivir.

Palabras clave: Calidad en educación, clima de convivencia escolar, Indicadores de calidad, Ley General de Educación, actores educativos, comunidad escolar.

1 | Introducción

La calidad como concepto es polisémica. Su definición y comprensión varía en razón no solo del objeto, sino también de los principios y propiedades que se trata estimar, defender o justificar con su exposición. En los últimos años, el concepto de “calidad” se ha vinculado mucho a la administración de los servicios sociales, cobrando relevancia su comprensión como el estado deseable de organización y funcionamiento de algo, teniendo claro cuáles son sus objetivos, logros y garantías (Fantova, 2005). Lo crucial de la “calidad” es que puede medir, cuantificar y hacer visible propiedades cualitativas sobre cualquier actividad u objeto, es a la vez objetiva y maleable, pudiendo conformarse por indicadores arbitrarios o normalizados. Como constructo métrico se ha constituido en una herramienta indispensable para los organismos gubernamentales que trabajan en sociedades donde lo que importa es dar cuenta de los resultados más que de los procesos (Bauman, 2015).

La operacionalización del concepto de calidad en el ámbito educativo ha sido tarea inherente de los ministerios y/o agencias en la necesidad por registrar, medir y comparar su estado a lo largo del tiempo, demostrando con esto su preocupación por el progreso social y cultural a un ritmo equitativo entre clases. Estos objetivos aparecen con frecuencia frente al cuestionamiento ciudadano por la responsabilidad que el Estado tiene en la provisión de buena educación, quienes alegan un trato no igualitario y deficiente en las condiciones de acceso y funcionamiento del servicio (Casassus, 2008).

La educación como institución social es imprescindible para las sociedades contemporáneas, pues cumple la doble función de educar y socializar, potenciando la inserción y adaptación adecuada de sus miembros a la identidad, valores, normas y metas comunes (Gilbert, 2012). Es un proceso reflexivo y constante, más allá de la transmisión lineal de adjetivos y sustantivos, que se desarrolla en espacios, lugares y contextos que varían y se transforman constantemente, que por ende demandan más y mejores habilidades para desenvolverse en ellos (García & Pérez, 2008). Por ello, una educación de calidad es requisito para mejorar el desarrollo humano, por lo que superar las brechas de acceso, equidad y pertinencia es uno de los desafíos actuales para el Desarrollo del Milenio (Organización de las Naciones Unidas, 2010).

En Chile, tradicionalmente la calidad de la educación se asoció al logro de objetivos académicos y grado de eficiencia en el uso de recursos educativos, transformando estas propiedades en puntaje que permite jerarquizar y focalizar fondos (Olivares, 1996). Con este enfoque de valoración con base a productos, y buscando atender a las necesidades de información que padres y apoderados requieren para hacer su elección educativa, se fundó en 1988 el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Entidad encargada de aplicar una batería de pruebas estandarizadas en diversos subsectores de aprendizaje y niveles educativos, con el objeto de evaluar los niveles de aprendizaje en los establecimientos con base a los contenidos del currículo vigente, además de captar mediante cuestionarios complementarios información sobre estudiantes, docentes y padres y/o apoderados.

A su haber, y de forma temprana, los resultados SIMCE dieron cuenta de una deficiente situación de calidad, un parcelado rendimiento educativo entre colegios, y una acelerada segmentación social. Sus primeras mediciones, entre las cuales predomina la correlación entre capital socioeconómico-cultural y puntajes (Cornejo & Redondo, 2007), se realizaron en un sistema educativo con predominio de una enseñanza frontal, contenidos atrasados y poco pertinentes, aprendizajes repetitivos y memorísticos, falta de textos y de recursos pedagógicos para la docencia y una supervisión sin mayor preocupación por los procesos sustantivos de la enseñanza y del aprendizaje en el aula (Martinic, 2002). Con esto, y pese a lo jibarizado del concepto, la calidad se presentaba como un estado difícilmente alcanzable para todos los establecimientos y estudiantes, exacerbando criterios de eficiencia y eficacia escolar cuando las incipientes sociedades del conocimiento requerían introducir indicadores más susceptibles a valores e ideas (Serramona, 2007).

En otras palabras, el SIMCE representaba una medición basada en estándares con enfoque reduccionista que, relevando hegemónicamente el rendimiento exhibido en pruebas estandarizadas, omitía dimensiones significativas del fenómeno educativo, además de explicar los disímiles niveles de logro o puntaje alcanzado por los estudiantes casi en exclusividad como un problema de eficiencia educativa. Por consiguiente, al ordenar los establecimientos para focalizar las ayudas no consideraba las desiguales condiciones de enseñanza, recursos o necesidades en que trabajaban, ni las implicancias sociales y/o emocionales que para los estudiantes significa aprender.

Críticas que encontraron respuesta al ser aglutinadas en la demanda social y política que los movimientos estudiantiles, surgidos con fuerza alrededor del año 2006, hacían al gobierno y al Estado por reconocer el derecho social de contar con una educación pública gratuita y de calidad. Con esto la educación se convirtió en un tema prioritario para el Gobierno de Chile, por lo cual creó el Consejo Asesor Presidencial de la Educación, espacio de propuestas y negociación desde donde surge el Acuerdo por la Calidad de la Educación, documento que contenía como destacados 2 proyectos que advinieron en las siguientes leyes: Ley General de Educación (LGE) el año 2009 y Ley de Aseguramiento de la calidad en la educación el año 2011.

En este contexto, y no exenta de retraso y discusión, se promulga el año 2011 la Ley N° 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar y su Fiscalización (SNAC), institucionalidad que viene a reforzar las funciones que cumplía SIMCE en solitario. Se dio forma así a un complejo sistema organizado e interdependiente de medición, registro y evaluación, con el objetivo de contribuir a mejorar la calidad y equidad educativa, proporcionar información pertinente a los actores miembros de la comunidad escolar, y participar en la creación de diagnósticos institucionales que cubran desde una mirada más integral y pertinente las necesidades y problemáticas de cada establecimiento. Concretamente, la comprensión de la calidad educativa desde un paradigma más integral derivó en la operacionalización indicadores más complejos y pertinentes, que actúen de forma complementaria a los puntajes de pruebas estandarizadas y niveles de cobertura curricular, dando pie a la propuesta de los Otros Indicadores de Calidad (OIC).

Los Otros Indicadores de Calidad son un conjunto de índices que aportan información sobre aspectos relacionados con el desarrollo personal y social de los alumnos, complementarios a los resultados SIMCE y que dan cuenta de factores blandos que ocasionan impactos en el proceso educativo (Ministerio de Educación, 2014). En la búsqueda por impulsar una mejora constante en los aprendizajes de los estudiantes y fortalecer las capacidades institucionales de los establecimientos a nivel nacional, los OIC aportan información relevante desde la óptica de los alumnos y padres.

En suma, siendo la educación un proceso complejo y perfectible, la calidad se ha vinculado primordialmente con rendimiento académico, dimensión que no capta las otras dinámicas que el espacio escolar genera, reduccionismo que lejos de clarificar

el estado de los establecimientos en cuanto excelencia, dificulta la comprensión holística del fenómeno. La educación, en particular la escuela como institución para la cohesión y espacio de convivencia, no solo tiene que ver con los contenidos que los alumnos puedan adquirir, sino también con la instalación de competencias sociales y actitudinales vinculadas con la motivación, la equidad, la participación, los hábitos de vida saludable, la tolerancia y la persistencia. Bajo este supuesto, el presente artículo expone cómo los OIC expanden la delimitación de la “calidad”, cómo ha sido el proceso de transición desde el interés en los productos a la preocupación por los procesos, cómo afectarán la evaluación institucional, poniendo énfasis en el Clima de Convivencia Escolar como dimensión clave, pues allí se aprende a ser y vivir en comunidad.

2 | Devenir y estado de la Calidad en la educación

Tradicionalmente, la preocupación por medir calidad en el servicio educativo se configuraba como respuesta a las críticas de asignación y gestión de recursos, más una operación de transparencia sobre utilización del dinero público que un diagnóstico institucional, centrando su preocupación en los niveles de logro estudiantiles y eficiencia educativa. Perspectiva que además de reduccionista, albergaba profundas críticas respecto de contenidos educativos poco actualizados, memorísticos y escasamente pertinentes, lo cual dificulta el desarrollo de competencias en los ciudadanos y disminuye a futuro sus posibilidades de empleo e ingresos (Martinic, 2002; Tedesco, 2008).

Este enfoque paradigmático presenta la calidad desde una perspectiva racional referida a la optimización en el uso de recursos, procedente de las experiencias empresariales y, por tanto, con una lógica economicista (Pascual, 2006). Al respecto, en una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el concepto de calidad en educación en Chile entre los años 2000 y 2008, Bürgi y Peralta (2011) encuentran que, pese a que en todas las investigaciones consultadas se habla sobre calidad, en la mayoría de ellas no se define claramente el concepto, sino que más bien se exponen los factores asociados a ella y sus indicadores con claras influencias economicistas. Las

autoras encuentran que se resalta la importancia de los mecanismos de mercado (competencia y subsidio) para el correcto funcionamiento del sistema educacional, se relaciona calidad con crecimiento y desarrollo económico e insiste en que un elemento crítico de calidad es la formación docente, su preparación de las clases, evaluación y condiciones de trabajo. Con esto, lo que se declara indirectamente es que quien quiera obtener educación de calidad está obligado a pagar por ella, por cuanto la inversión que los establecimientos realizan merece un retribución y mantención cooperativa entre actores (Estado-familia-colegio).

Así mismo, plantean que la calidad es una cualidad de los establecimientos que solo surgirá mediante la competitividad. Al respecto, Williamson (2008) expone que un buen mecanismo para incentivar la calidad de las instituciones de educación es financiar la demanda, en otras palabras, la calidad es algo que llegará mediante la inyección de recursos vía estudiantes y necesaria competencia entre establecimientos por su captación. Desde aquí, podemos considerar también la calidad como un agregado, un plus, directamente proporcional a la capacidad institucional y el prestigio social de los establecimientos (Cáceres, 2008). Consideraciones reduccionistas como éstas son las que han guiado desde un principio la medición, evaluación y ordenamiento de la calidad en Chile mediante el SIMCE, el cual tiene el sesgo de correlacionar con privilegios sociales y desconocer las diferencias educativas de los estudiantes según su contexto de aprendizaje (Contreras, Corbalán & Redondo, 2007; Leyton, Vásquez & Fuenzalida, 2012); Valenzuela, Bellei & De Los Ríos, 2010;

En razón de lo reduccionista del paradigma tradicional, que desatiende la complejidad del fenómeno educativo, surgen propuestas y modelos teóricos que vinculan la calidad con un principio de responsabilidad social en el funcionamiento de los colegios (Blanco, 2006). Más allá del simple acceso a la educación, irrumpe el compromiso por la promoción de los estudiantes, ofreciendo aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los contextos en que se encuentran. Una definición de calidad vinculada a las necesidades por mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque más integral y no circunscrito con exclusividad a los contenidos.

Una de las mayores impulsoras de esta perspectiva es la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, organización que plantea la calidad como un concepto multidimensional, íntimamente relacionado con los estudiantes

en su desarrollo personal y social, compuesto por la eficiencia, eficacia, pertinencia, relevancia y equidad en educación.

Lo relevante de esto es que, además de poner énfasis en el sentido que la educación debe tener para las personas y en la utilidad que debe proporcionar para su desarrollo humano y social, plantea la calidad como algo que se construye sobre la base de la educación como derecho ciudadano, lo que fortalece la idea de que sin equidad e integración en el sistema la discusión estará sesgada (Pascual, 2006; Bellei, 2013; Tedesco, 2008).

No obstante, esta perspectiva no considera las variables intrínsecas de los estudiantes, sus estados socioafectivos o la forma en que ellos se involucran con una educación que, aunque se presenta como universal, necesaria y susceptible de mejoras en sus contenidos, representa algo difícil de internalizar en las personas puesto que éstas no participan en su determinación. Al respecto, Valenzuela (2007) manifiesta que es crucial hacer partícipes a los estudiantes en la construcción del conocimiento que se les enseña, toda vez que ellos deben encontrar un sentido al aprendizaje, algo que les haga percibir el valor de un conocimiento que en última instancia les es impuesto por otros.

En paralelo a estas dos perspectivas, aparece la de “eficacia escolar”, enfoque que caracteriza el concepto de calidad como algo que se forja en las unidades educativas mediante la interacción entre escuela, familia y estudiantes, además de la ampliación en las capacidades de auto-gestión de la comunidad escolar (Zorrilla, 2008). La medición de calidad no podría dejar fuera las condiciones en que se realiza el aprendizaje o el contexto al cual pertenecen los estudiantes que son evaluados, los atributos sociofamiliares, capital cultural, nivel socioeconómico, pobreza del vecindario y/o nivel de organización escolar repercuten en el tradicional indicador de rendimiento en pruebas estandarizadas. En sintonía, Cornejo y Redondo (2007) informan que existe poca investigación en la región que aborde factores asociados al aprendizaje, resaltando que los que hay son unidimensionales y envuelven el problema en arquetipos de establecimiento de calidad. Esto hace que sea difícil sacar la atención de los recursos económicos, materiales y de la formación docente que tradicionalmente se consideran, en detrimento de la emergencia de variables psicosociales entre las que cuentan la cultura, las actitudes, las interrelaciones entre profesores, alumnos, directivos y otros actores de la comunidad que inciden igualmente en los establecimientos.

Estas tres categorías de análisis de la calidad (como solución a las deficiencias, al servicio del mercado y la producción y factores asociados al aprendizaje) son las predominantes en la literatura. Pero cabe destacar la visibilidad que en los últimos 10 años están teniendo en la región variables socio-cognitivas como la motivación y la autoestima al hablar de calidad, junto a otras de ambiente, formación ciudadana y alimentación saludable, haciendo del concepto de calidad un constructo teórico-metodológico multidimensional y complejo de medir.

3 | Calidad en la Educación en Chile, una discusión de sus últimos 30 años

El tema de la calidad en nuestro país empieza tomar fuerza en la década de los 80', en plena dictadura militar, período de reformas al sistema educacional que se caracteriza principalmente por dos cosas: instauración del mercado como principio regulador e instalación de lógicas de competencia e individualismo en la educación (Alarcón, Frites y Gajardo, 2015; Corvalán y García-Huidobro, 2015). En lo inmediato esto trajo como consecuencias la municipalización de la educación, concentración del financiamiento estatal mediante *voucher*, irrupción del oferente privado y tratamiento de los estudiantes y padres bajo la categoría de clientes.

En este panorama, la calidad educativa se circunscribe a una medición del aprovechamiento de contenidos curriculares mediante pruebas estandarizadas, las cuales presumiblemente se constituían en información parental para la toma de decisiones respecto de dónde enviar a sus hijos. En consecuencia, en una lógica de mercado y desprecio por la educación pública, la mejora educativa se vislumbra como resultado de la competencia entre establecimientos donde los fondos siguen a los alumnos, dada la capacidad atribuida a padres y apoderados de tomar decisiones racionales e informadas en un modelo de subsidio a la demanda (Kremerman, 2013).

La primera oleada de aplicación de reformas al sistema educativo a la luz de estas críticas, se caracterizó por aplicar los criterios de calidad en la educación desde una perspectiva de gerencia social, concretamente en los niveles organizativos de las

unidades escolares y las dimensiones de lo que ocurre en las aulas. Se incorporan bajo este enfoque nuevas dimensiones que tienden a robustecer el concepto de calidad, expresados en Dominios del Marco para la Buena Enseñanza: preparación de la enseñanza; creación de ambientes propicios para el aprendizaje; enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y responsabilidades profesionales (Ministerio de Educación, 2005). Con esto el Ministerio de Educación empezaba a relativizar la cuestión de la calidad, orientada a mejorar los contenidos curriculares; actuar sobre los factores que inciden en el rendimiento escolar; y preparación profesional de los encargados públicos y subvencionados.

Entrado en los años 2000, la discusión se ha expandido. Con los movimientos sociales reivindicativos de 2006, conocida como “revolución pingüina”, donde estudiantes de enseñanza secundaria lideraron manifestaciones bajo la consigna *educación gratuita y de calidad*, se han introducido varias reformas al sistema en la búsqueda por dotar de un mayor rol al Estado como garante de una educación de calidad, aunque sin abandonar del todo la subsidiariedad y mercantilización (Corvalán y García-Huidobro, 2015; Bellei, 2015). Comienza así una segunda oleada de ajustes con la mirada puesta en la lógica de organización y financiamiento del sistema, la educación como derecho social y la compensación a los históricos niveles de segmentación.

4 | Calidad vinculada a factores ambientales: la relevancia del Clima de Convivencia Escolar

Desde una mirada sociológica, el principio de identidad de los sujetos se vincula con la pertenencia a un grupo y una diferenciación respecto a los otros (Larraín, 2001). Este principio ontológico del desarrollo y la socialización encuentra en las escuelas, curiosamente, poca consideración hasta bastante entrado el siglo XX. El modelo de escuela predominante en los análisis de entonces era el de “escuela republicana”, propuesto por Durkheim (1989) y que cumplía con el rol moral de sostener el ser social. Con los cambios sociales posteriores, con paulatina aceptación surge una perspectiva que extrapola el desarrollo del sujeto en un ambiente al contexto escolar, empezando a estudiar las variables de aula, organización y vinculación dentro de los colegios. La cuestión de las relaciones interpersonales dejó de ser un agregado natural al espacio de socialización secundaria que siempre ha sido la escuela, y se

empezó a cuestionar entonces sobre las variables y factores que inciden en los buenos y malos climas de convivencia escolar. El tema adquirió relevancia con el *Informe Delors* (1996), presidido por Jaques Delors a petición de UNESCO en el marco de educación para el siglo XXI, y que pone el “aprender a vivir y aprender a ser” como uno de los cuatro pilares fundamentales que la educación de un mundo justo requiere.

a. Perspectiva teóricas

A nivel general, las propuestas de análisis para el Clima de convivencia se pueden abordar según traten factores relacionales, con énfasis en la organización y composición de los espacios que contienen la interacción, o factores perceptivos, que tienen como punto de partida los estudiantes y las experiencias que construyen como grupo.

La perspectiva relacional parte del principio que existe una relatividad cultural en los climas de aula producto de los diferentes tipos de relaciones que se pueden llevar a cabo en instituciones que, como es el caso de las escuelas, varían su dinámica en razón de modelos, marcos simbólicos y valores idiosincráticos (Gázquez, Pérez, Ación & Fernández, 2009). Uno de los pilares para mejorar la convivencia en los establecimientos es trabajar planes de convivencia organizados y compartidos por la escuela, orientados a la promoción de competencias sociales, afectivas y emocionales en lugar de mantener discursos pedagógico-normativos estrictos (Del Rey, Ortega & Fera, 2009). Algo relevante es cómo la institución puede hacer sentir al estudiante parte de algo mayor y lograr que estos aprendan a vivir juntos, lo que hace referencia a la necesidad de vincular subsistemas al interior de la comunidad educativa, difuminar las rígidas barreras entre profesor, estudiantes y padres fomentando la importancia de establecer reglas y normas comunes donde la opinión y valoración de los miembros esté asegurada; con esto mejorarían las condiciones de educabilidad del ambiente escolar a la vez que se entregan pautas de convivencia replicables para la vida en sociedad.

Frente a uno de los mayores riesgos para la convivencia escolar, como es la manifestación de violencia y los conflictos que se desarrollan dentro de los colegios,

esta perspectiva plantea que podría ser revertido mediante el fortalecimiento de la gestión democrática, inclusión de educación emocional y promoción al marco de valores fraternos (Caballero, 2010). El rol de los actores escolares siendo fundamental está delimitado por la institución educativa como garante del espacio seguro, circunscribiendo la participación al diseño y validación democrática del conjunto de iniciativas que pretenden regular la comunicación y convivencia; participación instrumentalizada que limita implícitamente las pretensiones de un mayor nivel de injerencia.

Por su lado, la perspectiva de percepciones plantea que la visión y experiencia que los actores tienen sobre el espacio donde comparten cotidianamente es un eje sustancial para analizar calidad educativa (Carrasco & Trianes, 2010; Fueyo & Martín, 2010; Gutiérrez, Camacho & Martínez, 2007; Núñez, 2009). En especial, la atención se coloca en los estudiantes y la forma en que construyen sus procesos de enseñanza-aprendizaje sujetos a un grupo y relaciones particulares. En este enfoque, el clima escolar hace referencia al acontecer del aula y a la calidad de las relaciones interpersonales desde la perspectiva del sujeto y sus experiencias, creencias, expectativas y motivaciones (Tijmes, 2012), en el entendido que este espacio microsocioal genera aprendizajes y es donde se construyen vínculos significativos con los demás.

Una de las contribuciones más interesantes de este enfoque es la inclusión de la perspectiva de género en sus análisis bajo el supuesto que la percepción de convivencia cambia en razón de los constructos sociales particulares que se urden alrededor de los sujetos siendo hombres o siendo mujeres (Postigo, González, Mateu, Ferrero & Martorell, 2008). Por otra parte, los fenómenos de acoso o violencia varían no solo en razón de las características del establecimiento, sino también en torno al nivel educativo y etapa del ciclo vital en que se encuentran los estudiantes, lo que además se vincula con desigualdades de la construcción del género.

La mirada sobre los estudiantes pone también importancia en el autocontrol y empatía que pueden desarrollar entre ellos y con el resto de los actores (Gázquez, Pérez & Carrión, 2011). Algo significativo es pensar la comunidad educativa como un articulado de estamentos que trabajan en conjunto y se relacionan activamente, siendo responsabilidad de las personas que exista un buen ambiente, donde sus reglas y normas instituidas sean fruto de consensos dinámicos.

Ambas perspectivas, relacional y de percepciones, trabajan activamente el tema de la vinculación padres/establecimiento y padres/profesores. La participación de los apoderados es importante para extender los beneficios de un buen ambiente escolar a los hogares, por cuanto gran parte de las pautas comportamentales y modelos de resolución de conflictos se traen del hogar o la comunidad en que los estudiantes viven (Caballero, 2010).

Extrayendo componentes de ambas vertientes, el OIC Clima de convivencia escolar se define como una cualidad relativamente estable del establecimiento, referido a lo que la comunidad escolar experimenta al convivir. Se concibe como una percepción colectiva sobre el ambiente en que se desarrollan las actividades y las relaciones interpersonales, consultando a alumnos, padres y profesores sobre las dimensiones de respeto, organización y seguridad que lo caracterizan (Ministerio de Educación, 2013). Así, se sitúan en un punto intermedio, estimando que la calidad de los climas de convivencia varía en virtud del lugar en que se evalúe, y que se define con base a la valoración que entregan quienes allí conviven cotidianamente.

b. Ejes de discusión e intervención

Como parte de los nuevos diagnósticos de situación de convivencia escolar destaca la inédita preocupación por incluir la opinión de los actores de la comunidad educativa, especialmente estudiantes y apoderados, en la evaluación del ambiente, estado de la organización y situación en las aulas. Si bien cada percepción está sujeta a diferenciadas experiencias en razón del rol y grado de responsabilidad que se tiene, la puesta en comunión permite abrir debates y triangular declaraciones, reconociendo breves que afectan solo a un grupo o que son subestimados en su importancia, magnitud y frecuencia por alguno de los actores. Contrastación relevante dada la observada tendencia a que estudiantes valoren distintamente las reglas y normas de convivencia según el sexo del profesor que tengan en frente (Gázquez y cols., 2009), y por su parte, que profesores puntúen diferenciadamente los esfuerzos de los estudiantes según el grado de participación de sus padres en la escuela (Caballero, 2010).

Si bien el conflicto es connatural a las relaciones sociales y sus manifestaciones más cotidianas (Foucault, 2014), la misión de la escuela hace incompatible aceptarlo con

liandad de naturaleza. La agresividad, violencia, abusos físicos y/o psicológicos, falta de apoyo, deterioro en las relaciones o intimidación constituyen el *ethos* de ambientes declarados como viciados o disfuncionales por la investigación educativa y el sentido común, no obstante constituir regularidad para estudiantes que pertenecen a los sectores más vulnerables (Bellei, 2013). Contra estos fenómenos se propone el enseñar a vivir juntos, trabajar competencias sociales, afectivas y emocionales, además de la ansiada participación de los padres para crear ciudadanía con conciencia democrática.

Aun cuando varios factores han sido identificados y existen propuestas para atenuar sus impactos negativos en la convivencia, no es menos cierto que la segregación transversal al sistema educativo supera el ámbito escolar, y hace cuestionar respecto a la serie de privaciones que deben enfrentar los estudiantes en tanto ciudadanos que pertenecen a un lugar vulnerable, familias de reducidos ingresos y capital cultural, padres con puestos laborales de riesgo y escasa disponibilidad de herramientas dialógicas en la resolución de conflictos. Características que complejizan la labor docente y los expone a situaciones para las cuales no se sienten suficientemente preparados.

Aperturas y discusión de actores no tendrían sentido sin una traducción en acciones para transformar el espacio escolar, su organización, roles para los miembros de la comunidad y cuotas de participación expresando un nuevo marco normativo de comportamiento y modelos de convivencia. Para reducir lo máximo posible el impacto negativo que tienen las externalidades sobre el ambiente escolar, la cohesión de los grupos y el bienestar físico y emocional de sus integrantes, se hace necesario tocar y redefinir la misión y funcionamiento de los colegios, relevando la injerencia de terceros significativos, como asociaciones de padres, organizaciones barriales y/o comunitarias, lo que sumado a la acción colaborativa de asistentes profesionales de la educación, en particular duplas psicosociales, puedan levantar proyectos mancomunados orientados a mejorar la comunicación y relación en la comunidad escolar.

Debido al carácter multi-actor y transdisciplinar que tiene la preocupación por evaluar y mejorar el clima de convivencia en los espacios que componen la escuela, se hacen necesarias intervenciones que consumen recursos, estando parte de los resultados sujetos a una situación de disponibilidad de inversión. La escasa ayuda externa

proveniente de las familias u asociaciones comunitarias es otro inconveniente que con frecuencia limita las posibilidades de mejorar los ambientes escolares, identificar problemas y plantear medidas. Así, para los establecimientos más vulnerables la cuestión no es solo malas relaciones entre grupos, sino también la baja participación y preocupación de los padres por el aprendizaje de los niños, la naturalización de modelos violentos de resolución de conflictos y atención de necesidades básicas de alimentación y resguardo, con lo que aumenta su área y cantidad de intervenciones (Tijmes, 2012; Gázquez y cols., 2009; Blanco, 2006). Al contrario, para estudiantes provenientes de familias con buen capital social y cultural, o que asisten a establecimientos con alta implicación de actores y marcos normativos establecidos y conocidos, resolver conflictos con acción violenta no es algo que forme parte de su repertorio habitual (Tijmes, 2012), pues perciben que la resolución de conflictos debe prescindir de agresiones independiente del lugar (Del Rey, Ortega & Feria, 2009). En estos contextos la intervención escolar debe hacerse menos cargo por evitar inconvenientes de seguridad, organización o respeto, invirtiendo recursos en actividades eminentemente educativas y que propenden la incorporación de hábitos y competencias académicas (Bellei, 2008; Valenzuela, Bellei & De Los Ríos, 2009).

c. Evidencias recientes sobre clima de convivencia y calidad educativa

Al analizar la percepción de profesores, padres y estudiantes secundarios sobre convivencia escolar en establecimientos españoles, investigadores como Del Rey, Ortega y Feria (2009) descubrieron que las normas y motivación del alumnado incide significativamente en su evaluación del entorno. Para los profesores la implicación de los padres es lo que más contribuye a conseguir buenos ambientes de convivencia, ya que pueden ayudar a disminuir los problemas de conflictividad desde casa; por su parte, los padres se muestran dispuestos a participar en las actividades de la escuela, aunque declaran que sus hijos/as no les comunican estar afectados por algún problema escolar. Como síntesis de esto, las investigadoras plantean que los docentes suelen evaluarse desde una posición autocomplaciente, los estudiantes poseen una crítica necesaria de incluir en las evaluaciones de calidad, y las familias parecen el grupo menos informado y partícipe del quehacer educativo, delimitando su intervención a eventos puntuales como la reunión mensual.

En una experiencia similar, Gázquez, Pérez, Ación y Fernández (2009) analizaron la convivencia escolar desde la perspectiva de profesores que trabajaban en distintos establecimientos de secundaria en España, Hungría y República Checa. Entre sus resultados destacan que, con independencia del país de residencia, los profesores valoran la participación de los padres en la gestión interpersonal del aula, además de considerarlos un refuerzo para el aprendizaje en casa. Según ellos, los apoderados deberían animarse a participar en actividades adicionales a los encuentros generales de mes a mes, ya que no solo sus hijos/as son beneficiados por el involucramiento. Por otro lado, los mismos investigadores/as exponen que parte del profesorado tiende a subestimar u omitir problemas y conflictos que suceden en el aula, atribuyendo su ocurrencia a situaciones generales o enfatizando en que su labor es enseñar, no criar. Esto pondría la perspectiva del profesorado como un hecho clave para vincular lo que sucede en las aulas con lo percibido por padres y apoderados, además que la calidad de las prácticas docentes es perfectible a partir de su sensibilización al malestar estudiantil.

Para ser justos con la dinámica de los centros educativos, dos años más tarde Gázquez, Pérez y Carrión (2011) efectuaron otra investigación vinculada con las percepciones de clima de convivencia en centros educativos europeos, cambiando el foco de atención desde el profesorado hacia los estudiantes. Con la participación de alumnos y alumnas de España, Hungría y Austria, los resultados de investigación plantean que estos actores perciben como insuficiente o escasa la relación que mantienen sus padres con el colegio, aunque sinceramente no lo creen algo influyente sobre la calidad formativa, limitando el rol parental a la resolución de conflictos entre profesor/a y alumno/a. Por otro lado, los estudiantes declaran poco significativo informar a otros adultos respecto a eventos de violencia escolar, ya que creen ser capaces de gestionar autónomamente la situación o que se resolverá pronto. Al parecer el clima de convivencia entre estudiantes asume el conflicto como parte de las interacciones, y la percepción de calidad educativa no estaría sujeta en todos los casos a la presencia de violencia en los establecimientos; más bien es como si los estudiantes optaran por enfrentar la situación a través de sus propias herramientas de resolución de conflicto.

En sintonía con lo mencionado, Caballero (2010) expone, con base a entrevistas y encuestas a diversos actores de una comunidad educativa en Granada (España), suele hallarse que la participación de los padres en las actividades escolares es baja;

normalizan situaciones de violencia o agresión a medida que los estudiantes crecen y consideran, llegado cierto tránsito educativo, menos relevante su participación debido a la autonomía que debería adquirir su hijo/a. Al consultar sobre alternativas para enfrentar los conflictos, Caballero encuentra que la cohesión de los grupos es un recurso preciado, aunque varía notoriamente en razón de la segregación hallada entre establecimientos. Así por ejemplo, quienes disponen de mayores ingresos suelen extender sus relaciones de convivencia fuera del colegio, en casa de algún compañero/a u organizando visitas a lugares de ocio, mientras que para estudiantes vulnerables lo regular es mantener amistades aisladas y puntuales dentro de la escuela. Este tipo de resultados destaca la importancia de la educación emocional como parte de la calidad educativa, y de cómo la convivencia se construye a partir de criterios de género y clase, pues también Caballero (2010) expone que la violencia tiene rasgos particulares entre hombres (connotación física) y mujeres (connotación psicológica).

Respecto a las manifestaciones de género en la violencia escolar, Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell (2008) exponen que mientras los hombres agreden para buscar popularidad y reconocimiento, las mujeres lo hacen para adaptarse a un grupo, generalmente donde son nuevas o poco conocidas. Estos investigadores/as realizaron un estudio en varios colegios españoles de secundaria, encontrando que pese a que alrededor de 1 de cada 3 adolescentes (36,5%) declara sentirse muy seguro en su espacio educativo, los conflictos siempre están presentes, aunque las justificaciones que cada uno entrega para explicar el por qué de estas varía según el género. Para los hombres la violencia se originaría en el agresor, de su comportamiento y búsqueda de notoriedad; para las mujeres, agredir es una respuesta a la provocación de las víctimas. Por último, los hombres preferirían el encuentro físico directo como medio de amedrentación, mientras que entre mujeres predomina la privación de relaciones sociales como castigo, la conocida “ley del hielo” (Postigo y cols.,2008).

En el contexto nacional, Tijmes (2012) indagó en las condiciones relacionales que mantienen estudiantes pertenecientes a establecimientos vulnerables en Santiago de Chile. Explica que la violencia escolar sigue un comportamiento desigual, ya que si bien ha aumentado los últimos años a nivel general, su impacto está visiblemente acentuado en los estratos más bajos y en razón de la calidad del servicio que se les brinda. En su estudio, el 80% de estudiantes encuestados declaró haber sido testigo o haber sufrido alguna vez agresiones o delitos en la escuela. Tijmes encuentra que hay más víctimas que testigos, lo cual asocia a la intensidad de la experiencia que vive

cada cual en una situación de agresión; siendo habitual que el observador, en tanto audiencia, normalice y banalice estos eventos, empatizando menos con la víctima. La extendida naturalización de prácticas belicosas se acentúa en establecimientos vulnerables, desplazándose desde la periferia al centro de las interacciones y el trato entre estudiantes, un algo habitual para profesores y directivos. Sus conclusiones apuntan a que la calidad del ambiente escolar se encuentra fuertemente relacionada con la reproducción de trayectorias sociales y la diferenciada percepción en el uso de la violencia que fomentan.

En una línea también difundida, Bellei (2013) expone, tras una exhaustiva búsqueda y discusión teórica-empírica, cómo la segregación escolar es un fenómeno extendido en el sistema escolar chileno. En su trabajo aborda los problemas que la organización escolar enfrenta para entregar equitativamente los contenidos del currículum entre la población escolar, preparar en similares condiciones para la vida universitaria a los estudiantes o enriquecer las experiencias formativas más allá de lo instrumental debido a la marcada diferenciación por públicos del sistema (Bellei, 2013). Los inconvenientes de la segmentación y segregación escolar en Chile no tan solo afectan la experiencia escolar, pues tienen repercusiones sobre las oportunidades de ingreso a la educación superior. Para ejemplificar esto, Pérez, Ortiz y Parra (2011) exponen cómo los resultados del rendimiento en pruebas de selección universitaria (PSU) presentan altas correlaciones con el nivel de logro que estudiantes de Medicina de una universidad perteneciente al Consejo de Rectores (CRUCH) habían obtenido durante la enseñanza media. Para estos investigadores/as, una cuestión clave pasa por la deficiencia en la cobertura curricular de los establecimientos, donde más del 43% de aquellos que son de administración Municipal no dicta el currículum nacional completamente.

Así, tanto la calidad educativa como la de los ambientes de convivencia tenderían a la homogenización intra-grupo y heterogenización inter-grupo como correlato de la segmentación territorial y procedencia social. Problemáticas que, constatadas en la educación primaria y secundaria (Valdivieso, 2006; Contreras, Corbalán & Redondo, 2007; Larrañaga, Cabezas & Dussaillant, 2013), se prolongarían hacia la educación terciaria como características transversal y estructural del sistema educativo chileno.

5 | A modo de conclusión

La calidad en educación responde siempre a un contexto histórico-político de necesidades sociales, las cuales busca atender, pudiéndose identificar varias perspectivas con el transcurrir de los años. Investigaciones sobre calidad abundan, así como la ambigüedad y reduccionismo con que se trabaja el tema.

Particularmente en Chile, la calidad de la educación desde la década de los 80' se instala con criterios de mercado, y posiciona las pruebas estandarizadas del SIMCE como un indicador de calidad educativa que sirve para ayudar a los padres a tomar decisiones de dónde matricular a sus hijos e incentivar la competencia entre establecimientos. En razón de las críticas a la unidimensionalidad de la métrica del SIMCE, la hegemonía de los resultados de aprendizaje como expresión de calidad busca ser subsanada mediante la creación de los OIC (Ministerio de Educación, 2014) del 2013, que se instalan con base a un conjunto de cuerpos legales (Ley general de Educación de 2009 y Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de 2011); se construyen un conjunto de indicadores que tienen por propósito entregar información complementaria, atingente y significativa sobre aspectos relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes. Si bien este es un aporte que tributa a la densificación conceptual y métrica del concepto, su operacionalización se hace siempre desde una perspectiva que no cuestiona mayormente la lógica de financiamiento desigual y acentuada segmentación socioeducativa que, como característica distintiva del sistema educativo chileno, está en la base estructural de la problemática de la calidad.

Desde una perspectiva más actual adscribimos a que calidad es un constructo teórico-práctico complejo pero abordable en su operacionalización, susceptible de métrica y sensible a la intervención situada y fundamentada con fines de mejora orientados siempre al bienestar del estudiante, tanto físico como psicológico, que posibilite que los procesos de enseñanza aprendizaje sean significativos. No obstante la dificultad para homogeneizar criterios, dimensiones y ponderaciones en su abordaje teórico analítico, existe cierto consenso respecto de que la calidad es algo a definir más allá del curriculum y el rendimiento escolar, incluyendo entre otros factores el espacio de convivencia en el cual se llevan a cabos los aprendizajes.

El clima de aula y convivencia escolar establece las condiciones sobre las cuales se asienta el aprendizaje, razón por lo cual espacios relacionales deteriorados hacen perder efectividad a la acción pedagógica, poniendo en cuestión el rol mismo de la escuela como institución constructora de comunidad, esto es, facilitadora de un espacio seguro donde el estudiante pueda aprender a vivir con otros, desarrollando el respeto y la tolerancia; un lugar donde todos puedan sentirse física y emocionalmente a salvo.

Atendiendo a la integralidad del hecho educativo, la intervención pedagógica intencionada por la escuela no se limita en consecuencia a la entrega de contenidos a un nivel estándar, sino que también involucra la generación de habilidades necesarias para la vida en sociedad. El desarrollo del sentido de pertenencia y autoestima, la participación social y educación ciudadana, la instalación de hábitos de alimentación saludable, los valores de inclusión e igualdad de género y clima de convivencia como elementos centrales de preocupación para enseñar a vivir en sociedad requiere la participación de todos los actores de la comunidad educativa. La calidad es además un derecho, cuya provisión y aseguramiento no debe estar condicionado factores estructurales de carácter económico o cultural adscritos, por lo cual procesos de intervención en esta línea requieren de una focalización de recursos que subsane las históricas brechas entre estudiantes de diferentes sectores sociales.

6 | Bibliografía

- Alarcón, J., Frites, C., & Gajardo, C. (2015). El devenir de la utopía economicista en el sistema escolar Chileno. *Educ pesqui*, 1-13. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n4/1517-9702-ep-1517-97022015021695.pdf>
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bellei, C. (2008). The Private-Public School Controversy: The Case of Chile. En P. Peterson, & R. Chakrabarti (Edits.), *School Choice International: Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge: MIT Press.

- (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-245. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art19.pdf>
- (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bürgi, J., & Peralta, M. (2011). El concepto de calidad educativa en las investigaciones sobre educación en Chile (2008-2008). *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 9(3), 72-93. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55119880005.pdf>
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista paz y conflictos*(3), 154-168. Disponible en: https://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea5.pdf
- Cáceres, C. (2008). El financiamiento de las instituciones de educación superior. En J. J. Brunner, & C. Peña, *Reforma de la educación superior* (págs. 173-201). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Carrasco, C., & Trianes, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468007.pdf>
- Casassus, J. (2008). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75), 48-69. Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CCasassus_problemas.pdf
- Contreras, M., Corbalán, F., & Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está hechada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 259-263. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5514>

- Cornejo, R., & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000200009
- Corvalán, J., & García-Huidobro, J. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuadernos de educación*(66), 1-16. Disponible en: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_4.pdf
- Del Rey, R., Ortega, R., & Fera, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(66), 159-180. Disponible en: https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258588302.pdf
- Delors, J. A. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones. UNESCO.
- Durkheim, E. (1989). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Fantova, F. (2005). Nuevos modelos en gestión social: calidad y excelencia en las organizaciones sociales. *Congreso Internacional de Calidad de Vida de Personas con Discapacidad*, (págs. 1-21). Quito: Fundación General Ecuatoriana.
- Foucault, M. (2014). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fueyo, E., & Martín, M. (2010). Personalidad eficaz y rendimiento académico. *Revista de orientación educacional*, 24(46), 57-70. Disponible en: <http://www.upla.cl/cienciaseducacion/wp-content/uploads/2010/01/10-personalidad-y-rendimiento-academico.pdf>
- García, J., & Pérez, M. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista iberoamericana de educación*, 46(9). Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1886>
- Gázquez, J., Pérez, M. C., & Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58. Disponible en: <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1144>

- Gázquez, J., Pérez, M. C., Ación, F., & Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula abierta*, 37(2), 11-18.
- Gilbert, J. (2012). *Introducción a la sociología*. Santiago de Chile: LOM.
- Gutiérrez, P., Camacho, N., & Martínez, M. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Aten primaria*, 39(11), 597-601. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656707709861>
- Kremerman, M. (2013). *El financiamiento a la educación en Chile: una mirada crítica*. Puerto Montt: Escuela de Verano ACHM.
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. Santiago: LOM.
- Larrañaga, O., Cabezas, G., & Dussailant, F. (2013). *Estudio de la Educación Técnico Profesional*. Santiago de Chile: PNUD.
- Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Calidad en la educación*(37), 61-97. Disponible en: <https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/87>
- Martinic, S. (2002). La reforma educativa en Chile. *Umbral*(8), 1-12.
- Ministerio de Educación (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el desarrollo profesional y evaluación de desempeño*. Santiago de Chile: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo.
- _____ (2013). *Fundamentos otros indicadores de calidad*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- _____ (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *X congreso internacional* (págs. 41-65). Braga: Universidad de Minho.

- Olivares, J. (1996). Sistema de medición de la calidad de la educación en Chile: SIMCE, algunos problemas de medición. *Revista iberoamericana de educación*(10), 177-196. Disponible en: <https://rieoci.org/RIE/article/view/1171>
- Organización de las Naciones Unidas. (2010). *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2010*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Pascual, P. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso*(29), 43-58. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2200891>
- Pérez, C., Ortiz, L., & Parra, P. (2011). Prueba de Selección Universitaria, rendimiento en enseñanza media y variables cognitivo-actitudinales en alumnos de Medicina. *Revista de Educación, Ciencia y Salud*, 120-127. Disponible en: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/antiores/vol822011/artinv8211e.pdf>
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C. (2008). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-548. Disponible en: <http://psicothema.com/pdf/3653.pdf>
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 31-40. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8992/1/12%20Estudios%20Eb.pdf>
- Tedesco, J. C. (2008). Calidad de la educación y políticas educativas. *Cuadernos de pesquisa*, 39(138), 795-811. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300006
- Tijmes, C. (2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. *Psybke*, 21(2), 105-117. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200009
- Valdivieso, P. (2006). *Caracterización educacional y sociodemográfica de los estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en las universidades reunidas en el Consejo de Rectores*. Santiago de Chile: Consejo de Educación Superior.

- Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de motivación escolar. *Educacao e pesquisa*, 33(3), 409-426. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022007000300002&script=sci_abstract&tlng=es
- Valenzuela, J., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2009). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. En *Evidencias para Políticas Públicas en Educación* (págs. 231-284). Santiago de Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.
- (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic, & G. Elacqua (Edits.), *Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno* (págs. 257-284). Santiago de Chile: UNESCO, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Williamson, C. (2008). El financiamiento a los estudiantes. En J. J. Brunner, & C. Peña, *Reforma de la educación superior* (págs. 121-148). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Zorrilla, M. (2008). La investigación sobre eficacia escolar. En R. Blanco, I. Agüerrondo, G. Calvo, G. Cares, L. Cariola, R. Cervini, . . . M. Zorrilla, *Eficacia escolar y factores asociados en America Latina y el Caribe* (págs. 131-164). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

**LA DIVERSIDAD RELIGIOSA
EN LOS CENTROS ESCO-
LARES DE CATALUÑA: UNA
CUESTIÓN CONTROVERTIDA
PARA FAMILIAS Y DOCENTES**

Núria Llevot Calvet
Olga Bernad Cavero
Carme Molet Chicot
Agustín González Rodríguez
Universidad de Lleida

RESUMEN

La enseñanza de la religión en el Estado español, es una cuestión históricamente controvertida y no resuelta. La presencia de la religión católica, con carácter obligatorio durante el franquismo, ha marcado durante años un debate dualista entre el confesionalismo católico y el anticonfesionalismo laico. Además, el crecimiento notable de la diversidad cultural y religiosa en los centros escolares, a partir del año 2.000, ha avivado este debate. En este contexto nos planteamos la realización de un estudio sobre cómo se está trabajando la diversidad religiosa en los centros de educación primaria de Cataluña. Este texto reflexiona sobre los resultados de la investigación, contrastando la legalidad vigente, los continuos cambios políticos y sociales acaecidos, y lo que piensa y explica el personal docente, y cómo esto afecta a las familias, especialmente a las de origen extranjero. Todo ello nos permite acercarnos a esta realidad desde una posición situada, conectando los marcos legales, las identidades y los contextos locales y globales. Sobresale la posición hegemónica y visible de la religión católica (no sólo en la materia de religión sino también en algunas manifestaciones culturales), y también la influencia de la presencia de alumnado de origen inmigrante, siendo las instituciones que concentran un mayor número las que muestran una mayor sensibilidad hacia estos temas. La lucha por la igualdad de oportunidades se iza como bandera señuelo de muchos colegios públicos y el respeto a las diferencias se desdibuja tras discursos de igualdad que, a veces, esconden desigualdades y relaciones de poder asimétricas.

1 | A modo de introducción

Este capítulo tiene como punto de partida el proyecto de investigación “Diversidad cultural y religiosa en los centros educativos de Cataluña”¹³ realizado en los años 2015 y 2016, en el que se explora el pensamiento de los docentes sobre estos temas y sobre el papel que juegan las familias, y la manera cómo se está implementando la materia de religión en las aulas. Se explicará en primer lugar el marco legal en el que se inscribe esta investigación y las características peculiares de Cataluña, haciendo un breve repaso histórico y examinando con mayor detalle la situación actual. A continuación, se expondrá el tipo de investigación llevada a cabo, los resultados y aportaciones más relevantes para el objeto de este texto y, para acabar, se enumerarán algunos aspectos que pueden contribuir al debate desde la perspectiva de los centros y de las familias.

Analizar la legalidad vigente en un contexto de globalización sometido a constantes e impredecibles cambios a nivel político, social, económico y cultural, que afecta la educación y la construcción y reconstrucción de identidades, e hilvanar este análisis con lo que piensa y hace el personal docente, haciendo hincapié en su visión sobre las familias de origen extranjero, despliega un amplio abanico de complejidad muy prolífero para la reflexión y la mejora de la comunicación entre la comunidad educativa.

2 | Educación religiosa, interculturalidad e inclusión

Estamos ante una situación de cambio global que provoca la necesidad de revisar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas necesidades sociales, lo que implica que una de las funciones de profesoras y

13. Este proyecto obtuvo financiación en la convocatoria “Ajuts a projectes de recerca en l'àmbit de la diversitat religiosa (RELIG 2014)” de la Direcció General d' Afers Religiosos de la Generalitat de Catalunya. Finalizando a mediados del año 2016.

profesores sea preparar a su alumnado para vivir y convivir en entornos cambiantes, inciertos y heterogéneos (Llevot & Bernad, 2018). El panorama religioso hoy en día es también dinámico y heterogéneo. Las sociedades europeas asisten a un creciente proceso de secularización (Jackson, 2014), que convive con un cierto reavivamiento de la fe en las confesiones tradicionales profundamente arraigadas históricamente (y desdibujadas en nuestro patrimonio cultural). Por otra parte, entran en juego las confesiones traídas por los nuevos ciudadanos de sus lugares de origen. Todo ello da lugar a una amalgama de creencias religiosas y no religiosas y la controversia entre las esferas públicas y privadas de la fe y sus espacios físicos y simbólicos, que sitúan el debate sobre la educación religiosa en el punto de mira de las escuelas.

No en vano, la religión ha influido en el desarrollo de los sistemas políticos y educativos de los estados europeos (Watson, 2010). Los conflictos políticos, y sociales que aquejan a la Unión Europea, y la crisis de carácter humanitario en la que se encuentra atrapada, tienen importantes raíces de carácter cultural y religioso. La religión sigue proporcionando a nuestra sociedad un marco intelectual e ideológico desde el que entender las otras culturas y poderse situar respecto a la propia (Beck, 2009), es por ello que el diálogo interreligioso se hace imprescindible para una nueva mirada educativa.

Con las nuevas migraciones, el reto de una educación inclusiva, se amplía a otras culturas (Bernad y Llevot, 2018; Llevot, 2012; Llevot, Bernad y Molet, 2016; Llevot, González y Revilla, 2016). Además, en el caso español y catalán, esto tiene lugar en unas circunstancias generales de segregación escolar, una distribución desigual en centros escolares de los niños y niñas que pertenecen a las familias con menos recursos (Murillo y Martínez-Garrido, 2018), y un incremento de la inversión pública en la escuela concertada¹⁴ (de ideario católico la mayoría). En este contexto, la integración y la inclusión se confunden y aunque para muchas familias inmigradas, la consideración de sus religiones de origen en las escuelas es un factor favorable a la inclusión (Llevot, Garreta, Bernad, Molet & Domingo, 2017a), la religión forma parte de una tradición mayoritaria como forma aún no concebida, que llega a ser conflictiva en épocas de cambio legislativo o bien ante la aparición de “otras” y diversas creencias.

14. Los centros privados con concierto están también financiados con fondos públicos, es decir, por la administración pública catalana y, por lo tanto, están sujetos a las directrices del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña.

No se trata tanto de apostar por la integración sino por una educación interculturalmente inclusiva y, para ello, es tan necesaria la igualdad de oportunidades de acceso a la educación como el hecho de abordar los contenidos y procesos mediante los que se construye el conocimiento, ofreciendo al conjunto del alumnado experiencias eficientes y potenciadoras (Arroyo, 2013), habida cuenta que ciertas políticas educativas traen consigo que muchos niños sean excluidos de forma tan “natural”, que se vuelven invisibles a nuestros ojos.

La religión en las aulas en el Estado español, es una cuestión históricamente polémica, la presencia de la opción católica, de carácter obligatorio durante el franquismo, marcará durante años un debate dicotómico entre el confesionalismo católico y el anticonfesionalismo laico, de difícil gestión. Ahora bien, tanto en España como en Europa, frente a esta tradicional dualidad «laicismo versus confesionalidad», está surgiendo una posición intermedia a favor de una educación interreligiosa, o de un conocimiento científico de las religiones obligatorio para todo el alumnado (Viñao, 2014). Una nueva sensibilidad (De Botton & Pulido, 2013), que aparece al margen de la tradición católico-conservadora, que es la que rige, en la actualidad, en nuestro país a consecuencia de los Acuerdos firmados con la Santa Sede en 1979.

3 | La diversidad religiosa en el sistema educativo de Cataluña

Determinar el lugar que deben ocupar las confesiones religiosas en el espacio público, es una cuestión polémica en todos los países democráticos, que se renueva e intensifica por la creciente secularización social y la consecuente pérdida de prestigio del significado religioso de la existencia, de los dogmas y las decisiones de las respectivas jerarquías confesionales, así como por el incremento del pluralismo religioso y ético. España no escapa a esta tensión y se encuentra en lo que se ha llamado “laicidad débil” (Rey, 2012), puesto que la Constitución española no crea una rígida separación entre el Estado y las confesiones.

Por lo demás, esta libertad religiosa no se puede situar fuera de la política gubernamental. Tanto es así que la alternancia política en el gobierno de nuestro

país entre el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y el Partido Popular (PP) ha afectado la asignatura de religión y ha dado como resultado “que hayan entrado en vigor leyes educativas ideologizadas que trataban pendularmente” esta asignatura (Llaquet, 2014, p.248). El alumnado que opta por estudiar religión, en teoría, puede elegir entre la religión católica y las tres confesiones religiosas que han firmado acuerdos de cooperación con el Estado (judía, evangélica y musulmana, aunque su implantación en la práctica sea escasa) (Tarrés & Rosón, 2009). Los motivos de ello son el desencuentro entre las propias entidades religiosas y la indiferencia de los organismos competentes en la aplicación de la legislación vigente, lo que comporta que el pluralismo religioso en el sistema educativo sólo se halla en la burocracia, y se siga favoreciendo la religión católica (Llevot, Molet, Garreta & Bernad 2017c).

Además, cabe señalar que las concreciones curriculares se estipulan de manera diferente de acuerdo con las administraciones educativas de las comunidades autónomas. Veremos a continuación el caso de Cataluña, con sus variaciones, debidas en gran parte, a los cambios políticos internos y a su relación con el Estado español.

Esta investigación se encuentra situada en una coyuntura de cambio y entre dos currículos educativos, a consecuencia de la implantación progresiva de una nueva ley de educación, la Ley orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE) aprobada en 2013. Y también en un momento de tensión entre el gobierno central y el gobierno catalán, debido a los recortes que el Estatuto de Autonomía de Cataluña recibió en el año 2010, que afectaron también a las políticas migratorias. Pérdidas económicas que han dado lugar a la situación actual de claro enfrentamiento y de movilizaciones populares.

El primer punto de inflexión en las políticas educativas autonómicas, se produjo cuando el Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006 amplía las competencias de la Generalitat en materia educativa y determina que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad y a acceder en condiciones de igualdad. Aquí nos encontramos, con una escuela laica, en un estado aconfesional que predica el derecho a la formación religiosa, donde la Generalitat se compromete a establecer un modelo educativo de interés público que garantice estos derechos (Llevot, Molet, Garreta, Bernad & Domingo, 2017b). Un paso importante en esta dirección fue la firma del Pacto Nacional para la Educación, el mismo año 2006, que recibió el apoyo de una amplia representación de la comunidad educativa del país. Tres años

más tarde, con el acuerdo de los principales partidos, el Parlamento de Cataluña aprobó la Ley de educación (LEC), que regula el sistema educativo catalán aunque está supeditada a la ley de educación estatal en vigor.

La implementación de la LOMCE, a partir del curso 2014-15, supuso importantes modificaciones, entre otras, la eliminación del área de educación para la ciudadanía y la obligatoriedad de cursar como área alternativa la de educación en valores sociales y cívicos para los alumnos que no escojan religión, ambas con el mismo número de horas lectivas. Otra novedad importante, y que ha sido motivo de controversia, es que ambas áreas son evaluables, a diferencia de lo que establecía el anterior currículum.

4 | Primeros datos sobre esta investigación

Este estudio, finalizado en marzo de 2016, combina metodología cuantitativa y cualitativa y se dividió en dos fases, que se llevaron a cabo durante el año 2015.

En la primera fase, para obtener una aproximación global al tema, se realizaron 380 encuestas telefónicas a miembros del equipo directivo de centros públicos (directores/as, jefes de estudio y secretarios/as). La selección de las 380 escuelas se realizó a partir del listado de centros escolares del Departamento de Enseñanza de la Generalitat y de una tabla de números aleatorios, que permitió seleccionar, y sustituir cuando fue necesario, los puntos de muestreo (nivel de confianza del 95,5% y en el caso más desfavorable, $p=q=50\%$, comporta un error estadístico de $\pm 3,2\%$). El cuestionario contemplaba preguntas de respuesta abierta y cerrada y diferenciaba dos bloques: el primero, referido a la diversidad religiosa en general y como es trabajada por las escuelas y, el siguiente, sobre la materia de religión y su alternativa. Además, contenía otro bloque sobre características generales del centro y el perfil de su alumnado.

En una segunda fase, se escogieron 16 centros, públicos y privados concertados, que destacaban por sus prácticas sobre el tratamiento de la diversidad religiosa y se realizaron 40 entrevistas con preguntas semiestructuradas a docentes y profesionales

externos. Entre otras, las preguntas del guión versaban sobre las características del centro, diversidad religiosa, relación familia-escuela, actuaciones y retos.

5 | La gestión de la diversidad religiosa en las escuelas de Cataluña

A grandes rasgos como resultado de esta investigación se ha podido constatar que la gestión de la diversidad religiosa, se lleva a cabo de forma heterogénea en las escuelas públicas y en las concertadas católicas.

En las escuelas públicas, el profesorado de religión, aunque depende estructuralmente del Departamento de Enseñanza de la Generalitat, son designadas por la autoridad religiosa de cada confesión competente en la materia. Y como requisitos para el desempeño de la profesión, además de la titulación de magisterio, han de tener acreditados los estudios requeridos por parte de la autoridad religiosa correspondiente¹⁵. Entre otros factores, este hecho explica que la presencia de la religión evangélica sea testimonial (menor al 2 %) en los centros encuestados y totalmente nula la musulmana y la judía.

La asignatura de religión no es obligatoria en las escuelas públicas y aun así, la de religión católica se imparte mayoritariamente, por tradición cultural, por inercia o por otras causas; aunque los resultados de las entrevistas señalan que, en la mayoría de los centros, ya no se enseña desde una vertiente confesional. Por otra parte, teniendo en cuenta que la normativa (Departament d'Ensenyament, 2015) dicta que “las áreas de religión y de educación en valores sociales y cívicos son de oferta obligatoria para los centros y de carácter optativo para las familias”, es remarcable que en una de cada cuatro escuelas no se imparte la materia de religión, ya sea por elección de las familias o por ideario del centro (en los pocos casos que no se ofrece la materia de religión debido al ideario laico del centro, contraviniendo la normativa, se señala que se explica a las familias y éstas están de acuerdo, incluso se aduce este hecho como uno de los motivos de elección del centro).

15. En el caso de la religión católica, la carrera de teología o la declaración eclesiástica de competencia académica (DECA).

También es cierto que, en general, la manera de pensar del profesorado¹⁶ se decanta hacia un pensar las religiones como asunto privado o de responsabilidad del profesorado de religión. Así, los resultados de las encuestas muestran que el 85,5% piensa que es positivo para el alumnado trabajar la diversidad religiosa en la escuela pero en cambio impartir la materia de religión sólo lo es para el 14%. Y en la misma línea, el 73,2% cree que la religión católica se tendría que enseñar fuera de la escuela, aumentando levemente este porcentaje al 75,6% cuando nos referimos a las otras creencias. Preocupados por la inclusión de niñas y niños inmigrantes, de diferentes colectivos culturales y étnicos, por los recortes económicos y por la falta de recursos, los docentes se ocupan más de fomentar el respeto mutuo, la cooperación y la convivencia, que de una formación en diversidad religiosa que queda como alteridad no resuelta. Solo en algunos casos, pocos, nos hablan de impulsar una cultura religiosa, como aspecto básico, de esta asignatura.

Por otro lado, las escuelas concertadas católicas se han visto impulsadas a variar su posición por los cambios acaecidos en el mundo globalizado y debido al declive de las prácticas religiosas en las familias autóctonas. Así aparece la asignatura de cultura religiosa, con materiales educativos propios, que incluye a otras creencias mayoritarias y hace inciso en los valores compartidos por las diferentes confesiones (basados en los derechos humanos universales) mientras que el ideario católico sigue impregnando las actividades del centro, bajo una pátina comprensiva y de respeto. También difiere respecto a las escuelas públicas el perfil del profesorado de religión, la asignatura suele ser impartida por el profesor-tutor.

Como consecuencia de ello, se ha decantado la preferencia por estos centros de las familias que practican otras confesiones religiosas. Ante la imposibilidad de optar por una asignatura de su propia religión, tal como la ley en teoría dispone, algunas familias musulmanas inscriben a sus hijos en colegios católicos concertados. En todo caso, no es una solución que satisfaga a las familias que practican otras religiones, las cuales creen que deberían poderlas estudiar en las escuelas públicas. Precisamente, el 22% de los centros con más de un 20% de alumnado de origen extranjero, han recibido peticiones por parte de las familias de impartir una religión no ofertada por el centro, siendo mayoritaria la musulmana (70,4%), demanda que no se pudo satisfacer, principalmente, por falta de alumnado (61,1%) y de profesorado adecuado (44,4%).

16. Encontramos pocos estudios sobre las actitudes hacia la diversidad cultural ya en los estudiantes de Magisterio, que serán los futuros docentes, y menos ya concretándolo en diversidad religiosa (uno de los más recientes se puede consultar en: Llorent y Alamo, 2016).

Una gran parte del alumnado de origen extranjero, independientemente de su opción de escoger entre hacer Religión o la alternativa, suele acudir en horario extraescolar o de fin de semana a centros de su culto donde además de seguir su propio rito religioso, reciben clases de religión y cultura. En esta línea queremos señalar que en algunos se aprecia un declive en la práctica del rito católico y un aumento de otras confesiones, sobretodo en colectivos de origen extranjero¹⁷.

Sea como sea, el debate entre una materia de Cultura religiosa que incluya todas las religiones o la posibilidad de poder elegir la religión propia como asignatura en las escuelas, queda abierto, y también la prerrogativa de quien debe impartir la cultura religiosa en el caso que se optara por la primera opción. De todas formas, queda patente que, en la actualidad, es la religión católica la que se está impartiendo en las escuelas mayoritariamente, de manera más o menos inclusiva respecto a las demás. O lo que es lo mismo, es la religión católica la única que tiene la posibilidad real de mostrarse inclusiva en su asignatura. Además, con la nueva ley de educación la mejora respecto a la educación y las “otras” religiones no parece probable, aunque ello se vea de manera positiva desde la posición mayoritaria. Ciertamente, esto dependerá en gran medida, del “saber hacer” de las escuelas y de la mayor o menor implicación del profesorado.

6 | La diversidad religiosa: acciones en los centros escolares de Cataluña

Actualmente las escuelas catalanas cuentan con experiencia en la acogida del alumnado procedente de otras culturas y en el tratamiento de la diversidad cultural, no tanto en la religiosa, y quizás por eso este tema no se considera prioritario en los planes de formación ni en las necesidades expresadas por los equipos directivos. Factores como la formación recibida, la experiencia docente, la cultura escolar, la organización, el contexto, los recursos y materiales de que disponen... tienen un papel importante en las micropolíticas del centro, y se plasman en la forma cómo se aborda esta temática en los proyectos y actuaciones.

17. Para ampliar este apartado se puede consultar: Garreta, Macià y Llevot (2018).

Algunas escuelas que han transformado sus maneras de ser, hacer y relacionarse, buscan un rasgo definitivo que aglutine y dé sentido a las diferentes actividades, curriculares o no, que se realizan, y optan por crear un macro proyecto de escuela compartido por la comunidad, a modo de “sello” identitario. En cambio, otros centros optan por tejer una red de pequeñas acciones que den sentido a lo que se hace en el día a día y que creen cultura de escuela. Otras escuelas, con una trayectoria de trabajo comunitario, emprenden procesos participativos para convertir la escuela en un espacio de aprendizaje, participación y comunicación, donde todo el mundo aprende y enseña al otro y se siente escuchado. Sobre todo en las escuelas situadas en barrios deprimidos, se señala la influencia de factores socioeconómicos y educativos, que implican grandes diferenciales sociales en un colectivo etiquetado uniformemente como colectivo de “origen inmigrante” y en este sentido, se diseñan respuestas diferenciadas que contemplen las múltiples realidades. Pensando que la función del maestro/a debe ir más allá de los aspectos puramente instructivos, se ven impelidos a buscar soluciones para paliar estas necesidades manifestadas por el alumnado, realidades que dificultan, enormemente, un seguimiento regular de la escolaridad. Ante la disminución de recursos económicos y humanos por parte de la administración educativa, los centros emprenden sinergias de trabajo conjunto con entidades del entorno.

Las actuaciones realizadas respecto a la diversidad religiosa y las valoraciones sobre su atención se relacionan con la mayor o menor presencia de alumnado de origen extranjero¹⁸. Por ejemplo, las escuelas con más de un 20% son las que han recibido más solicitudes relacionadas con el hecho religioso y, a la vez, las que han recibido un soporte mayor por parte de la administración educativa u otras entidades para trabajar estas cuestiones. Por parte de las familias, además de la impartición de su confesión religiosa en la escuela, también se pide: que se respeten y visibilicen en el calendario escolar determinadas tradiciones y festividades religiosas propias, como la Fiesta del Cordero, por ejemplo; la oferta en el comedor escolar de menús de acuerdo con sus convicciones; que se permita llevar determinados símbolos religiosos, etc. Cuestiones que se suelen pactar a través del diálogo o mediante la intervención de un mediador, intentando buscar una solución que satisfaga a todas las partes. Pero hay cuestiones sensibles que contravienen los derechos de la infancia, según los docentes, y que son innegociables, como por ejemplo, la supresión de determinadas

18. En los centros de la muestra, el 19,55% del alumnado es de origen extranjero (los orígenes mayoritarios son: Magreb, 40,57%; Latinoamérica, 18,16%; y UE, 40,57%). Un tanto por ciento significativo en sí mismo y más aún si pensamos que la repartición de los mismos no ha sido proporcional.

actividades o materias (natación, educación física, excursiones, música, contenidos del área de ciencias sociales y naturales...), eso sí, explicando siempre a las familias la razón por la cual no se acepta su petición o queja. Pero también hay casos, pocos, en los que se busca con empeño una solución consensuada, como substituir el bañador por un pantalón corto y una camiseta o dar un menú *halal*¹⁹ a todo el alumnado, no solo al que profesa religión musulmana.

Es también en los centros con mayor número de alumnado de origen extranjero, donde se diseñan más actividades en colaboración con las familias. Entre las dirigidas al alumnado (algunas realizadas en el aula y otras abiertas a la comunidad educativa en forma de festivales, por ejemplo), podemos ver: charlas, talleres y proyectos sobre aspectos culturales y religiosos de los países de origen, cursos de lenguas y cultura de origen, narraciones y relatos cortos, juegos típicos, representaciones de pequeñas obras de teatro o cuentos, canciones y danzas, etc. Y entre las dirigidas a las familias, podemos encontrar, entre otras, conferencias, asesoramientos y foros en forma de escuela de padres, cursos de lengua, festivales interculturales con canciones y danzas típicas de sus países, etc. Una actividad muy común es la celebración de meriendas o jornadas interculturales donde las familias aportan manjares típicos de sus países. Una peculiaridad que distingue estas actividades, es que comparten el objetivo común de favorecer la convivencia y el entendimiento mutuo, y, en algunos casos, se organizan con la colaboración de diversas entidades o bien el voluntariado y se abren al entorno, al barrio, al municipio... A título anecdótico, en una de las escuelas visitadas, con motivo del Día Internacional de las lenguas de origen, se organizó una sesión de lectura en la lengua originaria de cuentos típicos de los países de origen del alumnado del centro, actividad a cargo de familiares, ex alumnos y otras personas del municipio. En otra escuela, con un alto porcentaje de alumnado procedente de Europa del Este, se incluyó en el Festival de Navidad canciones típicas de estos países en su lengua y se organizó también un mercado navideño a cargo de las familias donde se exponían objetos y se explicaban las tradiciones más señaladas. Con este tipo de actividades además de valorizar las lenguas y culturas de origen y fomentar el respeto y la cohesión social, según señalan las personas entrevistadas, también se favorece que las familias “se acerquen” a la escuela y sientan que también

19. Halal significa hace referencia al conjunto de prácticas permitidas por la religión musulman. Aunque el término en sí engoba a todo tipo de prácticas, es comúnmente asociado a los alimentos aceptables según la sharia o ley islámica. El término opuesto, aquel que expresa las prácticas “prohibidas” o dañinas para la salud, se denomina haram.

“es suya” y participen a otro nivel. A modo de ejemplo, una de las experiencias, implantada con el apoyo de la Fundación SER-GI de Girona, consiste en la formación de familiares para ayudar a sus hijos en las tareas escolares, pero además, en un proceso de aprendizaje dialógico con educadores y docentes del centro, las familias se empoderan y pasan a tener un papel activo en el diseño e implementación de actividades educativas y de refuerzo escolar dirigidas al conjunto del alumnado. Es el primer paso para involucrarse en otros órganos de participación y decisión del centro, para sentir que, realmente, forman parte de la comunidad educativa.

En cuanto a la formación de los docentes para trabajar la diversidad religiosa, para la mitad de los entrevistados (50%), se considera suficiente, especialmente en los centros con mayor porcentaje de alumnado de origen inmigrante (61%), pero también es en estos centros donde más demandas de formación existen; y precisamente entre estas demandas sobresale la demanda de estrategias para implicar a las familias en la educación de sus hijos y para favorecer la comunicación familia-escuela. En otros casos (que suelen tener menos presencia de alumnado extranjero) se afirma que al no tener diversidad no es necesario (14,5%). Como hemos señalado anteriormente, hoy en día, el conocimiento de los países y culturas de origen de alumnas y alumnos y de sus diferentes religiones –que fue una de las necesidades formativas en aquellos primeros tiempos– ya no es un tema prioritario en la formación. Pero la convivencia en los centros, entre los y las alumnas de diferentes colectivos culturales, su inclusión escolar y social, continúa siendo una necesidad. Algunas de las nuevas demandas del profesorado son la educación en valores, la gestión de las emociones, la organización del aula, la comunicación con las familias, la gestión de conflictos y, sobretodo, recursos prácticos a modo de “recetario”. Así, cuando les preguntamos en que les podría ayudar alguna institución, en algunos centros se pide más conocimiento sobre aspectos relacionados con la cultura, religiones o la educación en los diferentes países de origen, pero eso sí, de formato muy práctico, para ayudarles a elaborar estrategias de intervención. En general, se piensa que ya se ha recibido formación teórica suficiente, y lo que hace falta ahora son recursos y estrategias para poder implantarlas en las aulas y en los centros de manera inmediata. En esta línea, ante las preguntas específicas sobre qué necesitan para mejorar lo que están haciendo, solicitan recursos humanos y materiales, antes que formación para los docentes. La formación deja de ser un aspecto preferente ante la falta de personal y de recursos.

La urgencia y la falta de medios, hace que se dedique un mayor tiempo a la integración que a la inclusión. La segregación del alumnado y la concentración de niñas y niños emigrantes en escuelas gueto dificultan la inclusión. En las escuelas concertadas todo parece más fácil, lo que para éstas es un tema de educación moral, religiosa y de valores, para algunas escuelas públicas la falta de recursos y la situación de necesidad de una parte de su alumnado, resulta determinante.

7 | Algunas reflexiones para abrir el debate

A partir de la década de los años 90, la estructura social y económica del Estado español, y de Cataluña en particular, ha sufrido cambios profundos con la llegada de nuevos contingentes de población extranjera, la mayoría provenientes de países en desarrollo. Y el sistema educativo no ha estado ajeno a estos cambios con la entrada en las aulas de nuevos alumnos y alumnas de origen inmigrante (Bernad, Llevot & González, 2018; Garreta, 2011; Garreta & Llevot, 2011).

El hecho de que los niños y las niñas pertenezcan a familias de otra cultura, religión y valores, a veces opuestos a los de la sociedad de acogida, favorece la construcción de identidades fragmentadas y dificulta su inclusión escolar y social. Esto también implica un gran esfuerzo para los maestros y las maestras. La importancia de implicar a las familias en la educación de sus hijos e hijas, y sobre todo la de conectar con las familias de orígenes culturales y étnicos diversos (Bernad & Llevot, 2018), es una necesidad manifestada en todos los centros visitados y en todos ellos se han implementado acciones para favorecer el conocimiento de las “otras” culturas y religiones presentes en el centro e incentivar la participación de las familias en las actividades de la escuela. En estos nuevos escenarios, surge el concepto de comunidad educativa, entendida como “el conjunto de los colectivos y personas que participan de la escuela y su entorno” (Giró & Andrés, 2018, p.31) y de una escuela abierta a la comunidad y a su entorno. Promover la igualdad de oportunidades y el éxito escolar de todos los niños y niñas es el objetivo primordial de las escuelas, y muchas de las acciones implementadas van encaminadas a esta finalidad, pero para ello los centros requieren la complicidad y colaboración de las familias y de otros agentes sociales y

educativos de su entorno (Llevot & Bernad, 2015). No obstante, no podemos obviar la existencia de barreras lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales que dificultan la prosecución de dichas finalidades (Garreta & Llevot, 2011).

Una de las principales quejas sobre las familias de origen extranjero es la falta de interés e implicación en la educación de sus hijos e hijas y, particularmente, en las actividades de la escuela. A veces, la religión, como en el caso de las familias musulmanas, acostumbra a ser un escudo totalitario y simplificador que explica esta percepción, basada en una perspectiva de déficit, al margen de otros factores como pueden ser, por parte de las familias, el nivel socioeconómico y educativo de las familias, el proyecto de vida o las expectativas educativas sobre sus hijos e hijas, y por parte de la escuela, las creencias implícitas y expectativas de los docentes, la cultura de centro, el proyecto educativo, la organización y funcionamiento, el establecimiento de sinergias con la comunidad educativa y el entorno, etc. No hay que olvidar que estas familias, a menudo tienen otras prioridades, como el trabajo o la vivienda, al menos hasta que no consiguen una cierta estabilidad económica. Aspectos económicos, sociales y culturales acostumbran a ser una barrera para el establecimiento de unas relaciones fluidas.

A pesar de todas las actuaciones implementadas, podemos decir que las relaciones familia-escuela son mejorables y todavía queda camino por recorrer, sobre todo cuando nos referimos a familias de origen inmigrante y de otras culturas (Llevot & Bernad, 2016). Pero no es un problema limitado a las minorías, sino que se amplía a toda la comunidad educativa, más allá del aula, las asociaciones de vecinos, de padres y madres, etc. Quizás habría que repensar los conceptos y los significados de la relación familia-escuela y la participación de las familias, y también el papel de las mismas instituciones y buscar otras fórmulas con la colaboración de otras personas implicadas, en todo caso sería pertinente intentarlo con otras metodologías (Sanuy, Bernad & Llevot, 2017). Así como repensar estos tópicos en los planes de formación de los futuros docentes (Bernad & Llevot, 2018; Llevot, Bernad & Molet, 2016; Scott, 2015). No se trata sólo de incorporar nuevos conocimientos, sino de trabajar también las actitudes y competencias interculturales necesarias para ser un buen docente, para atender con éxito las necesidades educativas de los alumnos, para establecer canales adecuados de comunicación y relación con las madres y los padres, desde el respeto a las diferencias en el marco de una escuela inclusiva.

El miedo que crea la idea de diferencia tiene que ver con la pérdida de “las raíces de la escuela”, pero también con el cuestionamiento de la identidad de un sujeto educado con coordenadas culturales fijas. Por lo demás, la superación del racismo y la discriminación exige el análisis de las actitudes raciales del alumnado y del profesorado y, también, una deconstrucción de cómo éstas han estado construidas y de la implicación de nuestra cultura etnocéntrica en ello. “La Educación Intercultural y la inclusión educativa no son una meta, sino un proceso, una forma de enseñar y aprender, en definitiva, una forma de estar, ser y hacer educación” (Arroyo, 2013, p.157). El idealismo de una pretendida hermandad social, que subyace en algunas de las respuestas del profesorado en esta investigación, omite las prácticas de discriminación que subyacen en el propio sistema y sus leyes. La invisibilidad de estas problemáticas y del tema religioso lleva a creer al profesorado que todo ello ha sido superado y solucionado.

Muy al contrario, nuestra investigación resalta, por ejemplo, el deseo de las familias, especialmente las de religión musulmana, de una educación religiosa en las escuelas públicas, o al menos su visibilidad en las prácticas educativas, puesto que para ellas es un tema de cultura e identidad, pero también de interculturalidad, de respeto y de cultivo de la paz, también para evitar la islamofobia entre otras formas de discriminación. Álvarez y Essomba (2012) señalan la importancia de una formación del profesorado que favorezca las actuaciones asertivas ante posibles conflictos interreligiosos que pueden acontecer en los escenarios escolares de diversidad cultural. De acuerdo con estos autores, la interculturalidad no puede ser una herramienta pedagógica que confronte la religión o la deje fuera de la escuela porque todos somos portadores de identidades complejas, múltiples y diversas. La propia construcción de la identidad tiene un fuerte componente emocional, cultural y también religioso (Pérez-Agote, 2016).

Pensamos la educación como aquel espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad frente a la existencia del otro, frente a toda existencia (Skliar, 2010). Y en el caso que aquí nos ocupa, encontrarse con ese otro de la educación, debería contemplar de alguna manera una educación en cultura religiosa, porque para muchas culturas, para muchas familias y para muchas niñas y niños, ese encuentro educativo pasa por la comprensión del hecho religioso y de sus diferencias (Llevot *et al*, 2017c).

En este escenario, “en el que el sistema educativo parece ir a la zaga de los cambios sociales y ahora mismo está posicionado en función del sistema económico, del trabajo y el empleo, intentando adaptarse sin cubrirlos a las demandas del mercado laboral” (Giró & Andrés, 2018, p.30), los centros y los docentes han tenido que asumir nuevas funciones y encarar nuevas propuestas formativas. Contemplar la legalidad vigente, la situación de globalización y de crisis en la que se inscribe y, el pensamiento y actuación del profesorado, nos ha llevado a pensar que los temas de diversidad religiosa afectan a la globalidad del sistema. Las disposiciones y prácticas gubernamentales abren y cierran posibilidades, así mismo los movimientos sociales muestran simultáneamente la exigencia de políticas redistributivas en lo económico y de reconocimiento en lo cultural. Todo ello influye en las políticas educativas y en las posiciones de los docentes y de las escuelas. La diversidad de culturas y tradiciones en las que los seres humanos nos socializamos incluyen procesos dinámicos de identificación y de divergencia por medio de los cuales todas las personas construimos nuestra subjetividad.

Ahora bien, el estilo de vida religiosamente condicionado está profundamente afectado por los factores económicos y políticos que actúan en el interior de determinados límites geográficos, políticos, sociales y nacionales (Weber, 1978). Actualmente habría que añadir los internacionales y globalizados, así pues, aquello que el profesorado piensa y hace, las necesidades materiales y espirituales de las familias, la construcción del proyecto global de escuela, la relación familia-escuela, entre otros aspectos, no puede ser analizado al margen de los contextos globales. El pensamiento docente no se sitúa al margen de unas circunstancias políticas nacionales (franquismo, democracia, políticas autonómicas) y sus debates dualistas, ni de las coordenadas temporales e internacionales. Pero, si bien nos hablan de ello, no son aspectos que formen parte de sus contenidos educativos. Explorar de manera situada los conflictos identitarios (religiosos, culturales y nacionales) nos ha mostrado lo que queda fuera del marco docente: que estos conflictos están sumergidos en unas dinámicas económicas neoliberales y en unas construcciones identitarias vulnerables y cambiantes. Por todo ello, constatamos la importancia de analizar unas leyes y unas prácticas educativas en diversidad religiosa, a raíz de lo que día a día acontece tanto a nivel subjetivo y comunitario, como a nivel global.

8 | Referencias bibliográficas

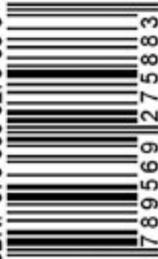
- Alvarez, J.; Essomba, M. (2012). *Dioses en las aulas. Educación y dialogo interreligioso*. Barcelona: Grao.
- Arroyo, M. J. (2013), La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/186/180>
- Beck, U. (2009). *World at Risk*. Cambridge: Polity Press.
- Bernad, O. & Llevot, N. (2018). La escuela y las familias de origen minoritario: retos a abordar en las escuelas y en las facultades de educación. En A. García Manso, *Aportaciones de vanguardia en la investigación actual* (pp. 127-134). Madrid: Editorial Tecnos.
- Bernad, O.; Llevot, N. & González, A. (2018). El reconocimiento de la diversidad religiosa en la escuela de Cataluña. En N. Llevot & Sanuy, J. (ed.), *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI* (pp. 319-338). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- De Botton, L. & Pulido, M. A. (2013), Une Nouvelle Laïcité Multiculturelle. *RIMCIS*, II(3). doi:10.4471/rimcis.2013.23
- Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (2015), *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Ensenyament de la religió*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Recuperado de: http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/CUR_Religio.pdf
- Garreta, J. (2011). Atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad, *Revista de Educación*, 355, 213-233. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-02

- Garreta, J. Llevot, N. (2011). Immigrant families and the school in Spain: dynamics and factors that influence their relations. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 4, 47-67. Recuperado de: <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/485/471>
- Garreta, J.; Macià, M. & Llevot, N. (2018). Religious education in state primary schools: the case of Catalonia (Spain). 40 (1), 1-10. *British Journal of Religious Education*, doi: 10.1080/01416200.2018.1437392
- Giró, J. & Andrés, S. (2018). Profesorado y familias. Actores sin guión. *Contextos educativos*, 22, 29-44. doi: 10.18172/con.3454
- Jackson, R. (2014). The development and dissemination of Council of Europe policy on education about religions and non-religious convictions. *Journal of Beliefs & Values*, 35(2), 133-143. doi:10.1080/13617672.2014.953295
- Llaquet, J. L. (2014). Los currículos de religión en la normativa educativa española. En I. Cano Ruiz (ed. lit.), *Actas del VI Simposio Internacional de Derecho Condatario* (pp. 247-286). Alcalá de Henares.
- Llevot, N. (2012), La scolarisation des élèves étrangers en Espagne: problèmes et enjeux. En P. Demba Fall & J. Garreta, *Les migrations africaines vers l'Europe. Entre mutations et adaptation des acteurs sénégalais* (pp. 119-129). Dakar (Senegal): AVITECH Impressions.
- Llevot, N. & Bernad, O. (ed.) (2018). *Advanced Learning and Teaching Environments - Innovation, Contents and Methods*. London: IntechOpen.
- Llevot, N. & Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*. 19(1), 113-125. doi:10.6018/reifop.19.1.245581
- Llevot, N.; Bernad, O. & Molet, C. (2016). Diversidad cultural-religiosa y formación del profesorado. En P. Martínez; P. Raya & X. Martínez (coord.), *Investigación, desarrollo e innovación universitaria* (pp. 355-366). Madrid: Mc Graw Hill Interamericana de España.

- Llevot, N.; González, A. & Revilla, A. (2016). The New Plan for the Prevention of School Failure in Catalonia (Spain). *ECPS Journal*, 13, 119-142. Recuperado de: <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/712/788>
- Llevot, N.; Garreta, J.; Bernad O.; Molet, C. & Domingo, J. (2017a). Diversidad religiosa en las escuelas de Cataluña: de la teoría a la práctica. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 7, 43-80. Recuperado de: <http://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/1498/1570>
- Llevot, N.; Molet, C.; Garreta, J.; Bernad, O. & Domingo, J. (2017b). Diversidad religiosa en los centros escolares de Cataluña: religiones y multiculturalidad. Lleida: Milenium.
- Llevot, N.; Molet, C.; Garreta, J. & Bernad O. (2017c). Análisis de la diversidad religiosa en el sistema educativo catalán (España). *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 64(368), 323-342. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5914676>
- Llorent, V.-J. & Alamo, M. (2016). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el primer y el último curso. *CADMO, Giornale italiano di Pedagogia sperimentale* (2), 91-101. doi:10.3280/CAD2016-002008
- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2018), Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10129/10853>
- Pérez-Agote, A. (2016). *La religión como identidad colectiva: las relaciones sociológicas entre religión e identidad*, Papeles del CEIC, vol. 2016/2, papel 155, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco. doi:10.1387/pceic.16178
- Rey, F. (2012), ¿Es constitucional la presencia del crucifijo en las escuelas públicas? *Revista jurídica de Castilla y León*, 27. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4224747>

- Sanuy, J.; Bernad, O. & Llevot, N. (2017a). El Programa Escuela Nueva 21 en Cataluña (España): Prácticas de Éxito para Combatir el Abandono Escolar Prematuro. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, (6)2 Recuperado de: <https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis/issue/view/79/showToc>
- Scott, C.L. (2015). The futures of learning 1: why must learning content and methods change in the 21st century? *Education research and foresight, Working papers*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807>
- Skljar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación, *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9824/9023>
- Tarrés, S. & Roson, F. J. (2009). La enseñanza de las religiones minoritarias en la escuela. Análisis del caso de Andalucía. *Revista de ciencias de las religiones*, 14, 179-197. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ILUR/article/viewFile/ILUR0909110179A/25685>
- Viñao Frago, A. (2014). *Religión en las aulas. Una materia controvertida*. Madrid: Morata.
- Watson, K. (2010). Contrasting policies towards (mainly) Christian education in different contexts. *Comparative education*, 46(3), 307-323. doi:10.1080/03050068.2010.503743
- Weber, Max (1978). *Sociología de la religión*. Buenos Aires: La Pléyade.

ISBN: 978-956-9275-88-3



9 789569 275883