

Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias*

MARÍA DANIELA ORTEGA ARIAS**

Escuela Paso El Roble - Chile

HÉCTOR CÁRCAMO VÁSQUEZ***

Universidad del Bío-Bío - Chile

Recibido el 07-09-2016; primera evaluación el 15-05-2017;
segunda evaluación el 05-06-2017; aceptado el 25-08-2017

RESUMEN

El artículo expone los resultados de una investigación cuyo objetivo fue develar las representaciones que poseen padres y madres respecto de la relación familia-escuela en el contexto rural de la comuna de Quillón, Chile. Se utilizó la metodología cualitativa, empleando la entrevista en profundidad. Se entrevistó a veinte sujetos. Los resultados indican que las familias otorgan al profesorado un papel clave para el establecimiento de una adecuada relación familia-escuela. Esta representación se sustenta en el reconocimiento de la naturaleza burocrática de la institución escolar. El cómo se modela la participación de las familias está determinado por la relevancia que asignan al buen desempeño escolar de sus hijos. Precisamente, los momentos, instancias y formas en que participan las familias están relacionados con el valor asignado a estas para potenciar los resultados académicos.

Palabras clave: familia, escuela, participación familiar, educación rural.

* Este trabajo se desprende de los proyectos de investigación CD-1202-4 financiado por el Convenio de Desempeño Sistema Territorial de Educación (MECESUP-UBB) y el proyecto de investigación DIUBB161224 3/R, financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío.

** Candidata a magíster en Educación de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Profesora de Pedagogía en Educación General Básica por la Universidad Arturo Prat, Chile. Profesora en la Escuela Paso El Roble de la ciudad de Quillón. Contacto: daniortega.54@gmail.com

*** Doctor en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid, España; sociólogo y magíster en Investigación Social por la Universidad de Concepción, Chile. Integrante del Grupo de Investigación en Desarrollo Local Sostenible (GI 132124 GI/VC) de la Universidad del Bío-Bío. Director del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío donde además desempeña labores de docencia e investigación. Contacto: hcarcamo@ubiobio.cl



Family-school relationship in the rural context. Views from families

ABSTRACT

The article presents the results of a research aimed at revealing the representations that parents have on the family-school relationship in the rural context of Quillón, Chile. Qualitative methodology is used, using in-depth interview. Twenty subjects are interviewed. Some results indicate that families give teachers a key part to establish a proper family-school relationship. This representation is based on the recognition of the bureaucratic nature of the school. How the family involvement is modelled is determined by the relevance assigned to the school success of their children. Indeed, moments, instances and ways in which families participate are related to the value assigned to them to enhance academic results.

Keywords: family, school, family involvement, rural education.

Relação família-escola no contexto rural. Visualizações de famílias

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de uma investigação destinada a revelar as representações que têm os pais sobre a relação família-escola no contexto da comuna rural de Quillón, Chile. Metodologia qualitativa é utilizada, por meio de entrevistas em profundidade. São entrevistados vinte pais. Alguns resultados indicam que as famílias dão aos professores a chave para o estabelecimento de um relacionamento adequado da escola família. Esta representação é baseada no reconhecimento da natureza burocrática da escola. Como o envolvimento das famílias é determinada pela relevância atribuída ao sucesso escolar de seus filhos é modelado. Na verdade, momentos, situações e formas em que as famílias estão relacionadas com o valor atribuído a eles para melhorar os resultados acadêmicos.

Palavras-chave: família, escola, envolvimento familiar, educação rural.

1. INTRODUCCIÓN

La familia y la escuela son contextos diferentes por la misión que cada una cumple, los objetivos que se plantean, los tipos de relaciones que se producen en su interior y las normas que rigen las interacciones; no obstante, es necesaria una comunicación fluida que permita el diseño de elementos comunes en pos de mejorar la educación de los estudiantes. La colaboración entre ambas es un medio para conocer y ayudar mejor al alumnado. Que el profesorado conozca las pautas educativas recibidas en la familia es de gran utilidad, en la medida en que el estilo educativo familiar tiene sus consecuencias en la educación escolar y le ayuda a establecer relaciones específicas con cada uno de los estudiantes; asimismo lo es, que las familias conozcan los objetivos y los requerimientos específicos que emanan desde los establecimientos educacionales hacia las familias.

La familia, como el núcleo social básico, se erige como el primer modelo de relaciones sociales donde se adquieren los valores, con identidad propia, con roles diferenciados y basados en lazos afectivos que permiten a niños y niñas desenvolverse en sociedad. Por su parte, el contexto escolar corresponde al espacio en el que niños y niñas mantienen relaciones con sus iguales, exigiéndoseles habilidades en cuanto a relaciones sociales e interpersonales en aulas y otros espacios de la escuela. Es el entorno más próximo después de la familia.

Asumiendo que familia y escuela son contextos fundamentales en el desarrollo de niños y niñas, es relevante atender académicamente a la relación que se establece entre estos agentes. A este respecto, existe una vasta literatura especializada que da cuenta de la importancia que reviste una densa relación familia-escuela, así como también los altos niveles de participación de padres y madres para la calidad de la educación (Gubbins, 2016).

Diferenciar entre lo que se entiende por participación de las familias en la escuela y relación familia-escuela es necesario para ir delimitando las fronteras de nuestro objeto de estudio. La participación corresponde a la forma en que las familias intervienen en diferentes actividades organizadas al interior de los establecimientos educacionales, ya sean actividades extracurriculares, celebraciones según calendario escolar anual o las mismas reuniones convocadas por el profesorado. Mientras que, la relación familia-escuela, entendida como la interacción entre la familia y los profesionales de la escuela, abarca todos los momentos y situaciones formales e informales que construyen una determinada forma de entender cómo es esta interacción (Garreta, 2015; Llevot y Bernad, 2015). Cabe señalar que, una participación activa a nivel de la toma de decisiones, está vinculada directamente con una relación estrecha y

fluida entre los agentes (Páez, 2015), por tanto, no deben considerarse como elementos estancos, la relación familia-escuela requiere de la participación y esta da cuenta de la primera en tanto que elemento constitutivo de ella.

Poniendo atención a nuestro objeto de estudio, diremos que diversos autores muestran que, tanto la familia como la escuela se benefician si se lleva a cabo una adecuada relación y colaboran mutuamente (Páez, 2015; Garreta, 2015; Gubbins, 2016). Pero no siempre el clima escolar favorece a una adecuada relación entre los diferentes actores que rodean al estudiante, pues son múltiples los factores que influyen para que esta etapa se signifique y valore como una grata experiencia. Al respecto, uno de los factores más relevantes es la colaboración mutua entre las familias y la escuela. Autores como Gubbins (2013), Sampé, Arandia y Elboj (2012), afirman que, cuando ambas agencias colaboran entre sí, los estudiantes resultan muy favorecidos. Si los estudiantes perciben una inadecuada relación entre familia y escuela, su experiencia escolar y personal se verá afectada negativamente (Páez, 2015). Tanto es así que autores como Rivera y Milicic (2006) señalan que esta situación puede generar que niños y niñas se sientan inseguros, viendo alterados su autoestima y su desempeño escolar. En función de lo expuesto en las líneas precedentes, los escenarios al interior de la institución escolar, en los que esta relación tenga lugar, deben estar claramente especificados, pues, en caso de ser necesario, esto facilitará la promoción de mejores espacios de participación para las familias con el fin de potenciar la relación (Aubert, Elboj, García y García, 2010).

Autores como Río (2010), Vélez (2009), Rivera y Milicic (2006), Pozo (1996), señalan que las diferentes formas de concebir las responsabilidades de la familia y la escuela dan origen a múltiples conflictos de autoridad entre padres, docentes y directivos, quienes pueden reclamar o culpar mutuamente el éxito o fracaso de los procesos educativos y formativos de los y las estudiantes. Al mismo tiempo, plantean la necesidad de diseñar y establecer alianzas entre la familia y la escuela, de tal forma que les permitan enfrentar, en conjunto, los retos actuales de la educación de los estudiantes.

Por ello es necesario conocer qué elementos inciden en el establecimiento de una relación familia-escuela. Los padres, en ocasiones, no se sienten acogidos por la escuela, al mismo tiempo que los profesores perciben más un trabajo de control hacia ellos, vigilar lo que hacen y dicen en la escuela, más que cooperar en la formación de estudiantes (Cerletti, 2010), o bien, tal como indica Garreta (2015), una falta de compromiso con la educación escolar de sus hijos e hijas. Las visiones de unos y otros están mediadas por las representaciones que cada agente posee respecto del conjunto de roles que competen a la familia y al profesorado.

La escuela no puede concebirse sin una adecuada relación familia-escuela en la que se exprese la participación activa de padres y madres; los educadores saben que la participación de las familias es fundamental para la comunidad educativa, así queda evidenciado en el trabajo desarrollado por Gubbins (2016). Diversos autores, entre los que destacan Calvo, Verdugo y Amor (2016), Colás y Contreras (2013), Vieira y Puigdemívol (2013), Domingo, Martos y Domingo (2010), han centrado sus esfuerzos en desentrañar lo que se espera de la relación entre estos agentes educativos, así como también identificar las directrices que facilitan la configuración de una adecuada relación. Las conclusiones son contundentes. Un buen clima organizacional, buenas relaciones personales, trabajo colaborativo entre las familias y las escuelas favorece a los buenos aprendizajes, debido a que se ha demostrado que la mayor preocupación de las familias por sus hijos en la escuela eleva la autoestima de estos, mejorando sus resultados de aprendizajes. Asimismo, existe evidencia de que una representación negativa, por parte de las familias, en lo relativo al desempeño del rol parental educativo del profesorado, incide en las estrategias que las familias establecen para relacionarse con la escuela (Cárcamo, 2015).

Si bien autores como Páez (2015) y Río (2010) esgrimen que la relación familia escuela se caracteriza por la distancia, la desconfianza y la desvalorización mutua, la pregunta más importante es cómo pasar de considerar a los padres y madres como posibles adversarios, que vigilan y cuestionan la labor del profesorado, a aliados con intereses comunes en la defensa de una mejor educación para todos tal como lo indican Schilling (2015), Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés (2015).

De acuerdo a lo expuesto, la pregunta de investigación que orienta el desarrollo de este trabajo es ¿cuáles son las representaciones sociales que poseen las familias respecto de la relación familia-escuela en aquellos establecimientos pertenecientes al microcentro de escuelas rurales de la comuna de Quillón?

2. ELEMENTOS DE CONTEXTO

Para orientar la mirada hacia el objeto de estudio diremos que las familias rurales se encuentran entre las más pobres del país y sus niveles educacionales están entre los más bajos. La tasa de analfabetismo en la región del Bío Bío se mantuvo entre el año 2000 y el 2013 en un nivel superior al observado en el país. Mientras que la escolaridad promedio se ha situado bajo el promedio del país, alcanzando 9,8 años, cuando el promedio nacional fue de 10,6 años. La escuela rural chilena está dispersa a lo largo del territorio sirviendo al 16% de

la población que vive en el medio rural. Específicamente en la región del Bío Bío corresponde a un 16,5% de población rural (Fawaz, 2015).

Con el propósito de enfrentar esta situación surgen los programas de Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad de la Educación. En la década de 1990 se implementa un programa conocido como MECE Básica RURAL, el cual apunta a proveer de mejores herramientas a las escuelas rurales. Se ofrece una oportunidad para que los maestros de las escuelas rurales puedan encontrarse en sus lugares de trabajo o en la cercanía de ellos, para conocerse, conversar sobre sus experiencias profesionales, informarse y aprender; para reflexionar, proponer e implementar acciones que mejoren su trabajo profesional.

Ejemplo de ello son los microcentros, que comienzan a funcionar el año 1992, agrupando a escuelas rurales con aulas multigrado¹, con baja matrícula producto de múltiples factores, entre los cuales destacan: disminución en la tasa de natalidad en sectores rurales, familias que emigran hacia centros urbanos o bien porque las escuelas rurales solo presentan cursos hasta sexto año básico y las familias optan por unidades educativas en donde la enseñanza se prolongue al menos hasta octavo año de enseñanza básica.

Los resultados que exponemos en este artículo se desprenden de una investigación desarrollada en Quillón, comuna perteneciente al secano interior de la provincia de Ñuble, en la región del Bío Bío, Chile, zona caracterizada por una «acentuada ruralidad, elevados índices de pobreza y una significativa concentración de pequeños productores» (Fawaz 2015, p. 196).

Respecto a la comuna de Quillón, diremos que tiene una superficie de 423 km² y 15.471 habitantes; de los cuales 7.610 habitan en el área rural (Subsecretaría de Desarrollo Regional [Subdere], s.f). En cuanto a la escolaridad de su población, la Ilustre Municipalidad de Quillón (2015) menciona, de acuerdo a los datos contenidos en el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (Padem), que el 5,98% de la población no posee educación formal, el 19,61% no completó sus estudios básicos y tan solo el 28,29% alcanzó la educación básica completa. En términos económicos productivos, la comuna concentra su población económicamente activa en dos ramas de actividad económicas, la silvoagropecuaria y la de servicios turísticos.

¹ Se entiende por aula multigrado al espacio físico que agrupa a estudiantes de diferentes edades en una misma sala de clases, desde dos cursos, pudiendo llegar hasta los seis cursos en una misma sala, o sea desde primer año básico a sexto año básico.

El microcentro en el cual se desarrolló la investigación, está constituido por tres escuelas². Las Nalcas ubicada a doce kilómetros del centro urbano de la ciudad, Los Arenales, ubicada a tres kilómetros y Las Águilas, siendo la más distante, a diecisiete kilómetros. Entre las tres escuelas, la matrícula promedio de los últimos cinco años no supera los cien estudiantes (la Ilustre Municipalidad de Quillón, 2015). En cuanto a la dotación docente, tanto la Escuela Las Nalcas, como Los Arenales, son polidocentes; en cambio, la Escuela Las Águilas es unidocente.

3. METODOLOGÍA

Debido a que el objeto de estudio corresponde a las representaciones sociales que las familias poseen respecto a la relación familia-escuela y los significados que ellas le asignan en su vida cotidiana, se consideró que el paradigma más apropiado para su abordaje corresponde al comprensivo interpretativo; por tanto, se utiliza la metodología cualitativa. El enfoque corresponde al estudio de caso, dado que lo que se pretende es develar las representaciones sociales que estos agentes en particular poseen de la relación familia-escuela en escuelas rurales pertenecientes al microcentro existente en la comuna de Quillón. Cualquier objeto de la naturaleza social puede construirse como un caso (Coller, 2005).

El estudio de caso es adecuado para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren, permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen, lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarse prejuicios o preconcepciones. Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 2010). En este trabajo en particular, el caso está compuesto por el microcentro de escuelas rurales de la comuna de Quillón, las cuales fueron descritas en el apartado de contexto.

En cuanto a los sujetos de estudio, estos corresponden a familias de las escuelas rurales que pertenecen al microcentro de la comuna. Producto del tipo de estudio que se desarrolla, no se determinó el número de informantes a priori, sino que, más bien, el número de sujetos se estableció sobre la base del punto de saturación discursiva, previa atención a la variabilidad estructural de la población constitutiva del caso.

² Cabe consignar que, con el fin de resguardar la confidencialidad de los informantes, tanto el nombre de las escuelas como de los sujetos entrevistados son ficticios.

Tabla 1. Distribución de familiares entrevistados

Escuela	Mujer	Hombre	Total
Los Arenales	9	1	10
Las Nalcas	4	2	6
Las Águilas	4	0	4
Total	17	3	20

En lo que respecta a las técnicas de producción de datos, se utilizó la entrevista semiestructurada, pues permite acceder a la dimensión explícita de la representación social, así como también a los contenidos y fuentes que las originan. El instrumento utilizado, fue el guion de entrevista, a través del cual se formularon temas y subtemas que contenían algunas categorías apriorísticas de naturaleza teórica, tales como: concepto de educación, papel de la escuela y el profesorado, papel de las familias en el contexto escolar, relación familia-escuela, espacios de participación, formas de participación y momentos de participación. Asimismo, el instrumento dio cabida a la apertura del discurso por parte de los agentes, situación que facilitó pesquisar categorías de naturaleza emergente, como por ejemplo naturaleza del espacio de participación (formal/informal-dentro del aula/fuera del aula).

Sobre la base de lo expuesto, las categorías y subcategorías analizadas son las que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías y subcategoría

Relación familia-escuela	Configuración y expresión de la relación familia-escuela
	Cambios en la forma de establecer la relación familia-escuela
Participación de las familias en la escuela	Importancia atribuida a la participación de las familias en la escuela
	Momentos e instancias en que se expresa la participación de las familias en la escuela

Por su parte, el plan de análisis se realizó sobre la base de la técnica de análisis estructural del discurso. Pues, tal como menciona Martinic (2006), esta ha demostrado una alta eficiencia empírica en el abordaje de las representaciones sociales.

El procedimiento se desarrolló de la forma que se plantea a continuación:

1. Proceso de codificación de corpus discursivo por dos vías:

- a. Entrevista por entrevista. A partir de esta estrategia se busca generar un proceso de codificación inicial de acuerdo al discurso generado por cada sujeto, permitiendo el reconocimiento de las categorías emergentes.
 - b. Tema por tema. Esta estrategia permite, en disposición horizontal, reconocer aspectos relativos a la regularidad social del discurso y a su vez los puntos divergentes en el contexto del corpus discursivo general.
2. Reconocimiento de ejes de semánticos. A partir de los cuales se desarrolla la presentación y consecuente discusión de resultados.
 3. Establecimiento de códigos disyuntivos. Facilitan el reconocimiento de la amplitud sobre la base de la cual se moviliza el discurso social en torno al objeto de estudio.
 4. Establecimiento relaciones categoriales. Estas sientan las bases para el desarrollo de las conclusiones que se presentan en este trabajo.
 5. Ha de señalarse que se desarrolló un proceso de triangulación por unidad de observación (escuela), así como también por medio del cruce de codificaciones entre los investigadores que intervienen en el proceso de análisis.

4. RESULTADOS

Los resultados se exponen en cuatro subapartados. El primero de ellos, referido a la relación familia-escuela, presenta, en términos generales, la representación que poseen las familias respecto de las formas en que esta se modela y expresa en la realidad de las escuelas. El segundo, centra la atención en los cambios que, desde la concepción de las familias, es posible apreciar en las formas de establecer la relación con la escuela. El tercero, alude a la importancia que las familias otorgan a la participación de las familias en la escuela, en este apartado se pone de manifiesto algunas dimensiones de la vida escolar en las que las familias consideran relevante su participación. Por último, el cuarto apartado, aborda los momentos e instancias de participación que las familias reconocen como parte de la cotidianidad de la escuela.

4.1. Relación familia-escuela

De acuerdo a lo propuesto por Llevot y Bernard (2015), los escenarios, momentos y canales de comunicación al interior de la institución escolar en los que se promueva la relación familia-escuela debiesen estar claramente establecidos, de este modo se conseguirá acercar las familias a la escuela; puesto que,

tal como indican Aubert, Elboj, García y García (2010) dicha delimitación, contribuye directamente a la disminución de la sensación de desconfianza que actualmente se da entre ambos agentes (profesorado y familias).

«Como somos pocos aquí el trato es más personalizado. Desde que esta mi hijo aquí, vengo todos los días, yo soy bien cercana con todos los profesores. Yo misma veo cómo la educación no es como antes, yo le pido ayuda al profesor. Yo vengo a lo que yo no sé, le vengo a preguntar al profesor y él me explica [...] Si yo no sé ¿cómo le voy a enseñar a mi hijo? [...] Por eso vine que me explicara el profesor». (Teresa, Escuela Los Arenales, Quillón)

Tal como señala Teresa, un aspecto relevante para el establecimiento de la relación familia-escuela, refiere el protagonismo que el propio profesorado adquiere en su promoción. Como sostiene Enkvist (2011), Cárcamo (2015), Garreta (2015), entre otros, el profesorado se convierte en agente protagónico toda vez que es él quien —desde la escuela— ha definido los momentos, espacios e instancias de participación y relación de las familias con la escuela. En este caso en particular, las demandas específicas de Teresa están situadas en el plano pedagógico y ¿quién sino el propio profesor es quien debe proporcionar las herramientas necesarias para que las familias puedan cumplir el rol parental educativo definido por el propio profesorado? La delimitación de un espacio y momentos específicos por parte del profesor para atender a las inquietudes pedagógicas de madres y padres es bien acogida por las familias, toda vez que es visualizado como una oportunidad para potenciar el desempeño académico de sus hijos e hijas. De acuerdo a Gubbins (2016), el desempeño escolar se constituye en el objetivo central entre las familias más desfavorecidas en términos económicos y educativos, tal como es el caso de los padres y madres cuyos hijos asisten a las escuelas rurales que conforman el universo de este estudio.

4.2. Cambios en la relación de las familias con las escuelas

En el corpus discursivo analizado, se visualiza que los padres y madres entrevistados reconocen cambios en las formas en que se establece la relación entre las familias y las escuelas. Este cambio, de acuerdo a la perspectiva de los sujetos entrevistados, guarda relación con el tipo de liderazgo presente en el establecimiento educacional, más que con las propias familias. De acuerdo a los padres y madres, las familias en sí mismas no cambian la manera de relacionarse, sino que más bien se adaptan a las formas y demandas específicas que emanan de la escuela. Son decisiones estratégicas con arreglo a fines. Por tanto, subyace una racionalidad que apunta a resguardar el desempeño de sus hijos e hijas en el contexto escolar, tal como lo indican Garreta (2015) y Gubbins (2016).

Un claro ejemplo lo encontramos en el discurso de Adriana, al referirse a la dinámica vivida en la escuela a la cual asiste su hijo. Afirma que el estilo de liderazgo entre directores ha variado. Se pasa de un estilo de liderazgo *laissez faire*, menos sistemático que apelaba al interés propio de cada familia, a un estilo más directivo. A este respecto, se reconoce cierta regularidad discursiva entre los sujetos de la Escuela Las Nalcas en la que se destaca que el estilo de liderazgo anterior ocasionaba —en este contexto particular— desorden y poca motivación entre las familias para acercarse a la escuela y colaborar con las demandas de los profesores, a diferencia de lo que acontece en la actualidad, donde prima un ambiente de mayor colaboración. Esta situación no sorprende, pues, tal como indican Barrientos, Silva y Antúnez (2016), en el contexto de mayor vulnerabilidad social, los estilos de liderazgo más directivos tienen mejor acogida que aquellos que requieren de mayor autonomía. Es así como Adriana nos relata lo siguiente:

«(antes) no había nunca reuniones de apoderados³, no como ahora que el director siempre hace reunión y cuando nos pide ayuda tratamos siempre de ayudar» (Adriana, Escuela Las Nalcas, Quillón).

Tanto en el relato de Adriana que se acaba de exponer, como el de Manuel que se presenta más abajo, se alude a un director⁴ que estaba antes a cargo de la escuela Las Nalcas, el cual, según los entrevistados, no realizaba las actividades que le correspondían. Operaba sobre la base de un estilo de liderazgo que deja hacer de forma libre y espontánea. Estilo de liderazgo que, sumado a la pasividad de las familias, generó una lógica de continua displicencia en el modo de gestionar la escuela y las formas de relacionarse con los alumnos. Una posible explicación a este fenómeno la encontramos en el concepto de *habitus* (Bourdieu y Passeron, 1979), que, en este contexto, se configura sobre la base del escaso capital social y cultural de las personas de la comunidad. Precisamente, en estos escenarios es donde la cultura escolar termina por subordinar a la cultura local reproduciendo formas de ser y hacer escuela sin mediar mecanismos de control ni supervisión por parte de estas familias, deslegitimando por tanto todo saber que emane del extramuro escolar (Muñoz, Ajagan, Sáez, Cea y Luengo 2013).

³ Apoderado corresponde a la persona adulta que asume la responsabilidad del niño o niña frente a la institución escolar. Habitualmente, esta tarea es asumida por la madre o el padre, o bien algún familiar cercano, abuela, tía.

⁴ Valga como aclaración que, en estas escuelas rurales no existe el cargo de director, sino de profesor encargado.

En los fragmentos de entrevistas de Adriana y Manuel, se visualiza una valoración negativa del desempeño del profesor, pues indican que no realizaba adecuadamente sus actividades como docente y tampoco como líder de una escuela. En tal sentido, se desprende que el tipo de liderazgo se configura como pieza fundamental para motivar y facilitar la participación de las familias en la escuela, así como también para el fortalecimiento de la relación entre ambos agentes (Barrientos, Silva y Antúnez, 2016). Se reconoce, así mismo, el eje temporal como elemento modelador de las representaciones respecto de la relación familia-escuela, pues se explicita, en los discursos, los cambios acontecidos. Al respecto, se señala que, antiguamente, los apoderados observaban estas acciones, pero no se atrevían a decir nada; eran más sumisos. En cambio, en la actualidad, los padres están más empoderados de su rol, lo que en algunas ocasiones genera esta especie de supervisión hacia los profesores (Gubbins 2016).

«Cuando vengo a la escuela, vengo a ayudar en lo que pueda. No es mucho lo que he venido, pero he venido. El director me lo explicó muy bien todo ya, hay disciplina. En una reunión nos explicó cada cosa. Yo había tenido referencias del otro director que había. Decían que dejaba a los niños haciendo lo que querían [...] Los dejaban haciendo sus tareas y ellos se encerraban en su sala decían los mismos niños. Los profesores los dejaban solos en la sala y que hicieran sus tareas nomás, después venían a revisárselas y nada más, él estaba en su oficina, no como el de ahora. Yo lo hayo bien derecho al de ahora, nos está llamando en las tardes a qué hora toman el bus los niños aquí para esperarlos». (Manuel, Escuela Las Nalcas, Quillón)

En la segunda parte del relato de Manuel, se logra observar la diferencia que este reconoce respecto a la gestión del antiguo profesor encargado en comparación con la del actual responsable de la escuela. Las familias manifiestan que, hoy en día, al menos en esta escuela, la relación entre las familias y docentes es más estrecha, de más colaboración y ayuda mutua. Se reconoce un estilo de liderazgo más presente, que establece lineamientos claros.

«Ha cambiado la cosa, pero todavía queda gente que cree que, porque están acá, los profesores tienen que hacer todo el trabajo. El hábito de los estudios viene de casa; es uno la que tiene que enseñarle eso». (Juana, Escuela Los Arenales, Quillón)

Es interesante observar que, reconociendo la relevancia del estilo de liderazgo, la presencia de normas claras para el establecimiento de la convivencia entre los diversos agentes escolares y la preponderancia del profesorado en el proceso educativo de los niños, los padres y madres reconocen, en sus discursos,

las responsabilidades que les son propias, en tanto que elementos constitutivos del rol parental educativo (Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés 2015). El *generar hábitos de estudio* se presenta como un deber ser y hacer, situación que se contrapone con la externalización de responsabilidades de las familias en materia educativa, a la que aluden autores como Moreno, Bermúdez, Mora, Torres y Ramos (2016) y Alonso (2014).

4.3. Importancia atribuida a la participación de las familias

Tal como se ha señalado en la introducción de este trabajo, la participación es un elemento relevante al momento de referirnos a la relación familia-escuela. Se reconoce el estado de la relación en función del tipo y nivel de participación de los agentes (Garreta, 2015; Llevot y Bernard, 2015); por tanto, la participación es un elemento constitutivo ineludible de esta relación. En ese sentido, en el presente apartado, se pretende conocer cuál es el grado de importancia que atribuyen los padres y madres a su participación en la escuela.

Un primer aspecto a considerar surge del discurso de Sandra, quien nos indica lo siguiente:

«Si no tengo presencia, con qué cara le exijo yo también a los profesores para con mi hija. Tiene que estar la presencia y tiene que estar, también, la responsabilidad de la casa. Si un profesor manda una tarea y mando al niño de vuelta y no trae tarea y yo tampoco vengo ¿con qué cara después reclamo? En mi manera de pensar, yo tengo que tener mi presencia allá, en la escuela. Por ejemplo, yo el mes pasado no pude venir a reunión y yo vine después para ver en que quedó la reunión. Al menos ha sido así con mis cuatro hijos, no tan solo con ella, con las cuatro. Entonces, tengo que estar con todas para que puedan llegar a donde ellas quieren. Más estudios claro, ser más profesional». (Sandra, Escuela Los Arenales)

El extracto anterior pone de manifiesto la relevancia que tiene para las familias el estar presentes en la escuela. La presencia de las familias en el establecimiento educativo se torna especialmente relevante para ellas, en tanto que se le reconoce un papel preponderante para el buen desempeño escolar de los niños y niñas (Cárcamo, 2016). Este compromiso se expresa en dos dimensiones: la primera, tal como se ha señalado, orientada a mejorar los logros de aprendizaje del alumno y, la segunda, orientada a cumplir con los elementos institucionalmente formalizados, ejemplo de ello son las reuniones de padres y apoderados.

En consecuencia, se enfatiza en la necesaria reciprocidad entre ambos agentes, para que el fin último sea el logro de los objetivos de aprendizaje del

alumnado. En este caso puntual, Sandra señala estar muy involucrada con la escuela, en las dos dimensiones destacadas en el párrafo anterior. Es un compromiso que puede ser interpretado como acción con arreglos a fines, ya que sus aspiraciones son, como madre, que todas sus hijas lleguen a ser profesionales. Al igual que Sandra, Adriana, cuya hija asiste a otra de las escuelas estudiadas, manifiesta que para ella es importante participar en la escuela o acudir cuando los docentes requieran.

«...yo estudié en el liceo y, cuando había reunión, mi papá también iba, no faltaba a una reunión y, si faltaba a una, era porque tenía que hacer algo importante. En cambio, mi hija tiene once años, pero ya se da cuenta, y se pregunta si no viene mi mamá (a las reuniones) le importo no sé. Yo le dije que hoy día a lo mejor no iba a venir a la reunión, no me dijo nada a mí, pero a la abuela le dijo que ella se iba a sentir mal. Entonces igual iba a venir a dar presencia aquí a la escuela y después irme a hacer lo otro que tenía que hacer. (Adriana, Escuela Las Nalcas)

De lo expuesto por Adriana, se desprenden dos motivos por los cuales se considera relevante que los padres, madres y apoderados estén presentes en la escuela. Primero, porque, para ella, la respuesta favorable a las citaciones del profesorado tiene un valor en sí mismo, en tanto que reconoce que dichos llamados obedecen a necesidades que emergen desde la dinámica propia de la escuela, ya sea en términos del desempeño académico o el plano disciplinar vinculado con las normas de convivencia estipuladas en el establecimiento educacional. Segundo, porque estima que la presencia de los padres y madres, en las reuniones de los centros educativos, es valorada favorablemente por los propios estudiantes, pues estos niños y niñas reconocen el compromiso de sus padres para con ellos, se sienten considerados y aprecian la preocupación de los adultos por las actividades desarrolladas por ellos al interior de la escuela. De este modo, tal como sostienen Calvo, Verdugo y Amor (2016), se reconoce, como beneficio de la relación familia- escuela, el fortalecimiento de la autoestima de los niños y niñas.

Por otra parte, la diferenciación de roles que deben desempeñar familias y escuelas es necesaria para mantener una adecuada relación entre ambos agentes (Cerletti, 2010; Gubbins, 2013). Al respecto, Juana señala que no se le puede asignar toda la responsabilidad a los docentes.

«... es importante, porque los profesores, es verdad, ellos enseñan acá, pero no podemos dejarles toda la responsabilidad a ellos. Porque se supone que la base viene de casa; si uno no le pone reglas en su casa, no le puede exigir a los profesores que hagan todo». (Juana, Escuela Los Arenales, Quillón).

De lo expuesto por Juana, se desprende algo muy relevante, que guarda relación con las funciones o responsabilidades que le conciernen, tanto a las familias como a los docentes. Por una parte, Juana señala que los hábitos, al igual que las reglas, deben venir desde el hogar; por lo tanto, podemos entender que los contenidos de las asignaturas quedan relacionadas a los docentes en la sala de clases. Sin embargo, esto no significa que las familias deban involucrar o colaborar con los quehaceres escolares de sus hijos. En tal sentido, se puede desprender que, tal como se plantea desde el profesorado, las familias reconocen la necesidad de complementar, en el plano académico, el trabajo del profesorado desde la casa, a través de acciones específicas, tales como: el apoyo en el cumplimiento de tareas escolares, envío de materiales cuando así sea requerido, promoción de hábitos de estudio, entre otras (Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés (2015).

De forma muy concreta, el compromiso que adquieren algunas familias en la educación de sus hijos, se manifiesta en la concurrencia o la participación que ellos asignan al asistir a actividades de la escuela. De esta forma Adriana relata lo siguiente:

«algunos papás parece que *no estuvieran ni ahí*⁵; o sea en las reuniones sobre todo se nota, porque yo sin mentirle, desde que mi hija ha estado aquí, yo nunca he faltado a una reunión nunca, nunca. Incluso hoy día yo tenía que salir digamos donde yo trabajaba de temporera, pero igual me dijeron que fuera más tarde yo quería estar un rato en reunión y después retirarme para dar presencia también que estuve porque yo no he faltado a ninguna reunión. Así uno la incentiva a la niña también. Bueno yo soy así, no sé los demás, porque si es una reunión es para saber cómo va el niño en el colegio. Algunas vienen y algunas que no pueden porque tienen compromisos, que tienen que hacer esto o lo otro. O sea, si yo tengo un compromiso lo pospongo y vengo a la reunión». (Adriana, Escuela Las Nalcas, Quillón)

Para Adriana, su compromiso con la escuela y con su hija es lo más importante. Ella señala que, de esa forma, se incentiva a los niños a comprometerse en sus estudios. Se destaca, nuevamente, la importancia que las madres otorgan a la presencia de las familias en la escuela, en tanto que promueve y fortalece la autoestima de niños y niñas, situación que adquiere un valor especial, toda vez que tributa al buen desempeño escolar. Desde su punto de vista, no todas las familias de la escuela actúan de la misma forma. Ella observa un bajo compromiso de otras familias en la educación de sus hijos. Dicha

⁵ 'No estar ni ahí' corresponde a una expresión coloquial utilizada en Chile con el fin de expresar desinterés por algo.

valoración se configura casi exclusivamente sobre la base de la asistencia a reuniones. Es tal el peso que Adriana otorga a esta instancia, que no se matiza respecto de acciones que cada familia hace o podría hacer para potenciar el desempeño académico y actitudinal de los alumnos, en cierta forma se aprecia, en el discurso de Adriana, el reconocimiento de la naturaleza burocrática de la escuela sobre la base de una valoración dada por el principio de presencia/ausencia (Rockwell, 2009).

4.4. Momentos e instancias de participación

Los espacios al interior de la escuela en donde se expresa la relación entre las familias y la escuela, en muchas ocasiones, no están definidos claramente. En cambio, los espacios de participación de las familias y comunidad educativa son conocidos por todos. Una posible explicación a esta situación es que la participación de las familias se refiere más directamente a los espacios de recreación o actividades extra-programáticas organizadas en conjunto entre docentes, padres y madres. Entre los espacios que destacan los sujetos entrevistados, se reconocen las reuniones de apoderados y las celebraciones de fechas, como el día del padre, madre, fiestas patrias, entre otras. Respecto a esto, Delfina señala:

«Una vez al mes tenemos reunión del centro general de padres. También, actividades para el día de la mamá. Por ejemplo, se celebra el día de la mamá, vienen todas las mamás. Después el día del papá, también se invitan a todos los papás, se le hace un cóctel. También una recepción para el dieciocho de septiembre⁶, también se hacen actividades, se ven las fechas que le acomodan a los profesores. Otra actividad son las licenciaturas los niños de sexto que se van de la escuela, los apoderados también participan». (Delfina, Escuela Los Arenales, Quillón)

Delfina pone sobre la mesa los diferentes momentos de participación en las escuelas rurales donde se logra reunir a las familias en la escuela. Se organizan, cooperan en el desarrollo de la actividad, hasta en la preparación de la comida y ornamentación de los espacios al interior de la escuela. Son celebraciones que para ellos son importantes y que, en la mayoría de las oportunidades, atraen una gran concurrencia de la comunidad educativa. Se aprecia la articulación entre las familias y los profesores, pues las actividades se van consensuando, según Delfina, de acuerdo a la disponibilidad del profesorado. En este sentido,

⁶ El 18 de septiembre se conmemora el día de la independencia de Chile, es considerada fiesta nacional.

se puede plantear que la planificación está condicionada por el calendario académico, salvo excepciones, tales como la reparación de cercos perimetrales o limpieza del terreno en el cual está emplazada la escuela, cuya programación está sujeta a la disponibilidad de madres y padres.

A diferencia de Delfina, y siguiendo con lo expuesto en las últimas líneas del párrafo anterior, Sandra, otra de las madres entrevistadas, destaca como momentos de participación aquellas instancias en que se reúnen las familias para limpiar el espacio escolar de sus hijos o cerrar perimetralmente la escuela, debido a que estas, por estar situadas en el campo, generalmente son muy abiertas, al mismo tiempo que asisten a ordenar las salas o limpiar baños, ya que en estas escuelas no existen auxiliares que se encarguen del aseo.

«Cuando hay que venir a limpiar, participamos. Cuando hacen ese tipo de cosas, participamos todos. Ahora último hemos cercado el cerco que está por allá. Nosotros venimos a barrer, a limpiar, a ordenar la sala a veces». (Sandra, Escuela Las Águilas, Quillón).

Por otra parte, Teresa alude a las charlas educativas que la escuela ha organizado en beneficio de los estudiantes. Como instancias de participación en las cuales se invita a las familias a participar de ellas. De esta forma Teresa nos relata:

«Hubo charlas de la PDI⁷, el día del carabinero también vino carabineros, vinieron con sus perritos e hicieron una presentación, estuvo súper lindo toda esa parte. También vino la psicóloga y nos dio una charla sobre las pataletas de los niños, cómo actuar los papas, estuvo muy buena». (Teresa, Escuela Los Arenales, Quillón)

Teresa señala que, desde la escuela, se organizan actividades de carácter educativo, tanto para los padres como para los estudiantes, en las cuales se hace una invitación extensiva a toda la comunidad del sector, con el objetivo de prevenir conductas que puedan ser consideradas disruptivas para el normal desarrollo de las actividades en la escuela y el propio desarrollo de los niños y niñas que ellas asisten. Por ejemplo, para evitar consumo de drogas y embarazo adolescente, en este tipo de actividades, se logra una alta concurrencia de las familias, según lo relatado por la apoderada.

A modo de síntesis se aprecian tres tipos de instancias de participación. Una dirigida a los aspectos formalmente instituidos, como espacios para

informar y coordinar acciones, ejemplo de ello, las reuniones de apoderados. Otra instancia reconocida es la relación con actividades de esparcimiento y recreación orientadas a celebraciones programadas en el calendario académico, por ejemplo, día de la madre. Finalmente, instancias de trabajo voluntario, cuyo fin es mantener en buen estado el espacio en el cual permanecen sus hijos e hijas; algunos de esos trabajos son la limpieza de la propia escuela y la mantención de los cierres perimetrales.

5. CONCLUSIONES

En primer término, de acuerdo al corpus discursivo, las familias estiman que la relación familia-escuela depende, principalmente, del papel que el profesorado asuma en su desarrollo. Esto se entiende por cuanto las familias visualizan la relación familia-escuela situada desde un plano principalmente pedagógico. Aunque se reconocen a sí mismas con dificultades para apoyar en esa dimensión, la consideran fundamental. Por consiguiente, si la familia no se relaciona de una forma totalmente adecuada con la escuela y el profesorado, es este último quien debiese enseñarles a hacerlo.

Este aprendizaje contribuirá a potenciar la *performance* educativa de los estudiantes, debido a que la participación de las familias es importante por dos aspectos principales que ayudan en su desempeño. Por una parte, intramuros de la escuela, cobran especial relevancia la asistencia a reuniones y entrevistas individuales, estas últimas más espontáneas según las necesidades sentidas, casi exclusivamente, por las propias madres y abuelas. Estas instancias proporcionan a las familias ciertas orientaciones respecto del desempeño académico y conductual de los estudiantes. Por otra parte, extramuros de la escuela, el apoyo en la realización de los deberes escolares enviados por los profesores y la calidad del tiempo dedicado por los adultos para que los niños desarrollen dichas actividades se configura, del mismo modo, fundamental para el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a los discursos analizados, se reconoce una necesaria reciprocidad entre los profesores y las familias. Ambos agentes son fundamentales para alcanzar los objetivos de aprendizaje; no obstante, se atribuye a la escuela y, por consiguiente, al cuerpo docente, el protagonismo para orientar dicha relación. La reciprocidad aludida en ningún caso supone la existencia de fronteras difusas; por el contrario, las familias estiman el necesario establecimiento de fronteras de actuación. Son las propias familias las que demandan al profesorado y la escuela la definición de momentos, espacios e instancias para el establecimiento de la relación familia-escuela. Estos espacios, momentos e

instancias sirven de barómetro para que el profesorado pueda visualizar cuán adecuada, fluida y estrecha es la relación entre los agentes.

En consecuencia, las familias reconocen la naturaleza burocrática de la institución educativa y están dispuestas a asumir las reglas del juego, toda vez que reconocen en ellas la posibilidad de que sus hijos adquieran las credenciales educativas que faciliten su inserción al mercado laboral futuro y a una movilidad social ascendente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C. (2014). Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *RASE*, 7(2), 395-409.
- Aubert, A., Elboj, C., García, R. y García, J. (2010). Contrato de Inclusión Dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 101-111.
- Barrientos, C., Silva P., Antúnez, S. (2016). Competencias directivas para promover la participación: familias en las escuelas básicas. *Educación*, XXV, 45-62. <https://doi.org/10.18800/educacion.201602.003>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *La reproducción. Elementos para teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Calvo, I., Verdugo, M. y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Cárcamo, H. (2015). *Ciudadanía y educación. Imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración*. Concepción: UBB.
- Cárcamo, H. (2016). Microcentros de escuelas rurales de la provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. *Sinéctica*, 47, 1-17.
- Cárcamo-Vásquez, H. y Rodríguez-Garcés, C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educación y Educadores*, 18(3), 456-470. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.5>
- Cerletti, L. (2010). Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría familia. *Intersecciones en Antropología*, 11, 185-198.

- Colás, P. y Contreras, J. (2013). La participación de las familias en los centros de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Cuadernos Metodológicos 30. Madrid: CIS.
- Domingo, J., Martos, M. y Domingo, L. (2010). Colaboración familia-escuela en España. Retos y Realidades. *REXE*, 9(18), 111-133
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Madrid: Encuentro.
- Fawaz, J. (2015). Una mirada analítica de la provincia de Ñuble desde el sector rural, la mujer y la familia. En B. Umaña (ed.), *Caracterización de la provincia de Ñuble y una propuesta estratégica para el desarrollo del territorio* (pp. 181-276). Concepción: Universidad del Bío-Bío
- 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.
- Gubbins, V. (2012). Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Docencia*, 46, 64-73.
- Gubbins, V. (2013). La experiencia subjetiva del proceso de elección de establecimiento educacional en apoderados de escuelas municipales de la región metropolitana. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(2), 165-177. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200011>
- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(3), 1069-1089.
- Gubbins, V. (2016). *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?* Santiago: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Ilustre Municipalidad de Quillón (2105). *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (Padem)*. Quillón.
- Llevot, N. y Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores claves. *Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación*, 8(1), 57-60.
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y al análisis estructural del discurso. En M. Canales (ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 299-320). Santiago: LOM.
- Moreno, I., Bermúdez, A., Mora, C., Ramos, D. y Páez, J. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Encuentros*, 14(1), 119-138. <https://doi.org/10.15665/re.v14i1.673>
- Muñoz, C., Ajagan, L., Sáez, G., Cea y Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum*, 1(28), 129-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762013000100007>

- Páez, R. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159-180.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Río, M. (2010). No quieren, no saben no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas del campo escolar. *Revista Española de Sociología*, 14, 85-105.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de Enseñanza General Básica. *Psyche*, 15(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sampé, M., Arandia, M. y Elboj, C. (2012). Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 119-132.
- Schilling, C. (2015). La construcción de nuevas interacciones entre familia y escuela: avanzando hacia una perspectiva comunicativa del espacio escolar. En V. Nogués y A. Precht (eds.), *Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar* (pp. 195-214). Santiago: Santo Tomás.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Subsecretaría de Desarrollo Regional [SUBDERE] (s.f.). Recuperado el 22 de abril de 2015. <http://www.subdere.gov.cl/documentacion>
- Vélez, R. (2009). La relación familia-escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. *Revista Educación, Innovación y Tecnología*, 3(6), 1-15.
- Vieira, L. y Puigdellívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en «comunidades de aprendizaje». *REXE*, 12(24), 37-55.