PSYKHE
2006, Vol.15, Nº 1, 119-135

Copyright 2005 by Psykhe
ISSN 0717-0297

Alianza Familia–Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica

Family–School Alliance: Perceptions, Beliefs, Expectatives and Aspirations of Parents and Teachers in Primary School

Maritza Rivera y Neva Milicic
Pontificia Universidad Católica de Chile

Se refieren los resultados de un estudio cualitativo realizado en Santiago, cuyo propósito fue describir y comprender las percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores sobre la relación familia – escuela. El diseño metodológico se adscribió a los principios del paradigma interpretativo, según los principios de la Grounded Theory. Las técnicas de recolección fueron entrevistas semi-estructuradas y grupos focales a madres y profesores, constituyendo una muestra total de 48 sujetos. El estudio aporta información descriptiva y comprensiva sobre consensos y disensos de ambos respecto del sistema relacional familia-escuela, roles, normas, comunicación, conflictos, participación, alianza y educación. Finalmente emerge un modelo del sistema relacional familia – escuela, incluyendo barreras, facilitadores y parámetros que posibilitarían una alianza efectiva.

Palabras Clave: *familia-escuela, creencias, aspiraciones, consensos, disensos, educación.*

Findings from a qualitative study made in Santiago, whose purpose was to describe and understand the parents and teachers perceptions, beliefs, expectatives, and aspirations about the family-school relationship. The methodological design adhered to the principles of the interpretative paradigm, according to the principles of the Grounded Theory. The gathering techniques were semi-organized interviews and focal groups to mothers and teachers, completing a total sample of 48 persons.
This research contributes with descriptive and comprehensive information about consensus and disagreements of parents and teachers with regard to the family-school relational system, roles, rules, communication, conflicts, participation, alliance and education. Finally a model of the family-school relational system emerges, including barriers, helpers, and parameters that would make possible an effective alliance.

Keywords: *family-school, beliefs, aspirations, consensus, disagreements, education.*

Pese al notable consenso entre los educadores, los padres y el público en general que establece que la calidad de la educación se beneficia cuando los padres se dedican más a la educación formal de sus hijos (Epstein, 1995), aun no está claro cómo llevarlo a cabo. Hasta ahora la tendencia mostrada por la escuela asume un tipo de familia ideal, de tipo nuclear, con una adecuada dinámica en torno a la cual basa su demanda y exigencias, con ello desconoce que en las funciones de socialización de los hijos a través de la educación, las familias en condiciones de pobreza enfrentan los conflictos de su vida cotidiana con insuficientes recursos cognitivos, materiales y sociales (Rodrigo & Palacios, 1998). En este mismo sentido, los resultados del Informe PNUD 2000 Chile, muestran que particularmente en los sectores de pobreza se manifiesta un deterioro en la confianza de poder acceder a la educación como mecanismo de movilidad social. Rodrigo y Palacios (1998) señalan al respecto, que ante la ausencia de un futuro colectivo, la familia chilena en condiciones de pobreza enfrenta graves dificultades para estructurar sus propias temporalidades, lo cual tiene un impacto adicional sobre su capacidad para estructurar identidades, proyectos y justificar sacrificios. A ello se añade la inadecuación del sistema escolar por falta de recursos y exceso de demanda y, el bajo nivel de escolaridad de los padres que dificulta el apoyo a los hijos y favorece el fracaso y la deserción.

En la práctica, la escuela se ha caracterizado por desconocer el papel protagónico de la familia en el desarrollo integral de los niños, relegándola a un rol

Maritza Rivera M., Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile y Neva Milicic M., Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a Maritza Rivera y Neva Milicic a Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile. E-mail: mdriverm@puc.cl.
Este artículo fue escrito gracias al Proyecto Fondecyt Nº 1020-955.

exclusivo de hábitos de higiene, normas y pautas de buen comportamiento que a su juicio favorecen y complementan la tarea de la escuela, pero que de hecho no integran plenamente la función de socialización que la familia posee. Con todo, la escuela demanda a la familia el cumplimiento de tareas y obligaciones que extienden lo escolar al hogar, lo cual conlleva la mayoría de las veces, conflictos en la distribución del tiempo compartido en el grupo familiar y tensiones entre padres e hijos ante la presión de tener que cumplir con las tareas exigidas. Estudios recientes que caracterizan la relación familia – escuela desde la perspectiva de las demandas escolares hacia los padres señalan que las escuelas no distinguen en sus demandas el tipo de familia al cual se dirigen. Las escuelas de NSE bajo refieren en mayor proporción que las de NSE medio y alto, que su demanda es solicitar a los padres que vigilen la disciplina de los hijos. En tal sentido, las mujeres pertenecientes a estas escuelas refieren experimentar un mayor nivel de exigencia general que lo que señalan las mujeres de nivel socioeconómico más alto. Por otro lado, menos de la mitad de las escuelas de NSE bajo reconoce que las demandas pueden provocar angustia en las madres ante la incapacidad de ayudar a los hijos en tareas por falta de preparación. En cambio, las madres, padres y apoderados de estas escuelas señalan este hecho como uno de los efectos negativos más frecuentes, después de la falta de recursos o amenaza de alterar el presupuesto familiar (Rámirez, 1999).

Con todo, la demanda de la escuela suele desconocer el papel de la familia como centro de recursos pedagógicos y la necesidad que llegue al aula para enriquecer los aprendizajes escolares. El desafío que la escuela abra sus puertas a la realidad sociocultural de las familias contempla una valoración de la cultura popular, de modo que sea posible reconocer cuáles son las valoraciones de los padres acerca del ámbito escolar y de los hijos, como también que los padres puedan reconocer cuáles son las valoraciones que tienen los profesores acerca de su rol en la educación para alcanzar una alianza familia – escuela efectiva.

Una alianza efectiva entre familia y escuela implica una conexión entre un clima escolar – la atmósfera social y educacional de la escuela- positivo y el involucramiento de los padres y familiares en el proceso educativo de los niños (Arón & Milicic, 2004), es en otras palabras, la acción de la escuela como facilitadora de la participación de los padres en el proceso educativo.

Conceptualmente la participación de los padres por una parte puede entenderse como un soporte al proceso educativo de acuerdo con los criterios que la escuela considere adecuados; y por otra, como un derecho, a partir del cual se considera que los padres poseen las competencias para participar en la toma de decisiones que afectan sus vidas y las de sus hijos (Navarro, 2002). En la práctica la participación de los padres ocurre a través de un rol activo de éstos en el proceso de aprendizaje ya sea en el hogar o en la escuela, o bien, por medio de la participación organizada de los padres en la gestión educativa y en el control de la eficacia del sistema (Gubbins, 2001; Navarro, 2002).

Por otro lado, el éxito escolar está fuertemente vinculado al rol del entorno familiar a través de los estilos y prácticas parentales, como también de las expectativas, creencias y atribuciones que los padres presentan acerca de los hijos en el ámbito académico (Alcalay, Milicic & Torretti, 2002; Ballen & Moles, 1994; Cardemil, 1994; Chavquin & González, 1995; Epstein, 1994; Fuller, 1994; Vaccaro, 1995). Se entiende por estilo parental una constelación de actitudes que al ser comunicadas a los hijos crean un clima emocional en el cual se expresan las conductas de los padres (Darling & Steinberg, 1993). Mientras que las prácticas parentales son conductas específicas dirigidas a una meta a través de las cuales los padres desempeñan sus funciones (Darling & Steinberg, 1993). Al respecto, Barudy (1998) señala que la función parental contempla la posibilidad de satisfacer las múltiples necesidades de los hijos. La relación padres e hijos tiene una alta incidencia en el rendimiento académico y en la conducta escolar, pudiendo convertirse en un marcador picológico positivo o negativo en el autoconcepto del niño (Alcalay, Flores, Milicic, Portales &Torretti, 2003).

Los estudios recientes indican también que los alumnos sobresalen más en sus esfuerzos académicos y tienen actitudes más positivas respecto a la escuela, aspiraciones más altas y otros tipos de comportamientos positivos si tienen padres que se preocupan y les alientan a en su educación formal (Epstein, 1995), como también si estos presentan altas expectativas y aspiraciones sobre su desempeño y resultados en lo académico. En tal sentido, la presente investigación utiliza los términos de aspiraciones y expectativas, abordándolos en el ámbito de la educación, específicamente en la relación familia-escuela, tal como se describen en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2000) en su informe presentado sobre Desarrollo Humano

en Chile, de tal modo que las aspiraciones se definen como "las representaciones que se hacen los individuos y los grupos acerca del estado de las cosas, personales o sociales, que desean para el futuro y que caracterizan como o mejor" (PNUD, 2000, p. 58). En cambio, las expectativas se definen como "lo que se cree que ocurrirá en el futuro dadas las tendencias actuales, no lo que se desea que ocurra, ni lo que se está dispuesto a hacer para ello" (PNUD, 2000, p. 58). El abordaje de las aspiraciones y expectativas de padres y profesores en torno al rol de cada uno en la educación y en la relación familia-escuela, permite aproximarnos a esta problemática, estableciendo un nexo entre sus visiones y la posibilidad de desarrollar estrategias de intervención que propendan a una alianza familia- escuela efectiva.

Método

Diseño y Justificación del Enfoque Metodológico

En el marco del objetivo general de la investigación, el estudio se adscribió en el paradigma interpretativo, desde el cual aportó la comprensión de cómo padres y profesores perciben, entienden e interpretan desde sus propias cosmovisiones la relación familia – escuela a propósito de la educación de hijos y alumnos. La finalidad en este sentido, fue contribuir a la reconstrucción del escenario familia-escuela, reduciendo complejidad a través de los conceptos y mediante las conexiones entre estos, para generar un producto científico con coherencia interna (Taylor & Bogdan, 1986).

Para el análisis de los datos se utilizó el enfoque de la Teoría Fundamentada, Grounded Theory, de Glasser y Strauss, (1967 en Strauss & Corbin, 1990), definida como un método inductivo para el desarrollo de modelos teóricos, cuyos procedimientos han sido señalados de modo tal que, permiten formular un conjunto de conceptos bien integrados, capaces de proveer una explicación teórica detallada y precisa de los fenómenos que se están estudiando (Krause, 1995). De acuerdo con la regla general de este enfoque, la selección muestral, la recolección de los datos y el análisis de los mismos, fueron implementados simultáneamente en fases integradas e interrelacionadas.

Procedimiento Muestral

La muestra definitiva fue de un total de 39 personas, ver tabla 1, agrupados en el caso de los padres, por apoderados de escuelas municipales y particulares subvencionadas, según el grado de participación en la escuela. De este modo, el primer grupo se constituyó por 12 apoderados con un nivel de participación altamente activo que implicaba pertenecer al Centro de Padres de la escuela o desempeñar un cargo directivo al interior del curso de su hijo, y moderadamente activo en el sentido asistir a reuniones de apoderados y expresar disponibilidad en la escuela a cooperar esporádicamente en actividades extracurriculares. El criterio para la convocatoria fue la técnica de informantes claves, recurriendo a la Dirección de Educación de la comuna de Macul y a los directores de dos escuelas municipales de la comuna.

El siguiente grupo estuvo compuesto por 11 padres moderadamente participativos y no participativos, estos últimos corresponden a aquellos que con frecuencia no asisten a reuniones de apoderados y están considerados por los profesores jefes como apoderados problemáticos, según el escaso compromiso demostrado en el bajo cumplimiento frente a la demanda de tareas y materiales. Para esta constitución se convocó a apoderados de primero y segundo ciclo de enseñanza básica que asisten a un comedor solidario de una parroquia en la comuna de Estación Central que colabora con las familias más necesitadas de las escuelas del sector, recurriéndose también a dos informantes claves que dirigen este comedor y mantienen conexión con los profesores

Tabla 1
Participantes apoderados grupos focales

Apoderados	Participación Activa		Participación Moderada		Participación Nula		
Rendimiento y Conducta del hijo	Dependencia Municipal	Particular Subvencionado	Municipal	Particular Subvencionado	Municipal	Particular Subvencionado	Totales
Con Dificultad Rendimiento o Conducta	3	—	3	1	4	—	11
Sin Dificultad Rendimiento o Conducta	3	—	3	1	5	—	12
Totales	6	0	6	2	9	0	23

Tabla 2
Participantes profesores jefes grupos focales según ciclo de EGB

Profesores	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Totales
Hombres	1	—	1
Mujeres	6	9	15
Totales	7	9	16

jefes de las escuelas.

En el caso de los profesores, ver tabla 2, los grupos estuvieron compuestos por 7 y 9 profesores pertenecientes a dos escuelas municipales de Macul, de primero y segundo ciclo de Enseñanza General Básica, respectivamente. El criterio de constitución fue también la técnica de informantes claves, recurriendo a la Dirección de Educación de la comuna de Macul y a los directores de dos escuelas municipales de la comuna. La decisión de recibir a los sujetos tal como fuesen asignados por estos informantes claves se debe a la dificultad planteada por las escuelas para reunir profesores en un mismo horario. Por otra parte, este hecho es materia del estudio en el sentido de aceptar que los profesores aun cuando pueden tener posturas individuales, entre ellos puede existir mayor consenso que en el caso de los padres, dado que las condiciones laborales son las mismas y dado que todos ellos enfrentan las mismas problemáticas, como también a padres no participativos, moderadamente participativos y participativos.

Recolección de Datos

Se realizaron cuatro grupos focales, dos de ellos con apoderados de escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas, y los otros con profesores de escuelas municipalizadas. Los grupos focales son una técnica de recolección de información adecuada por cuanto permiten obtener una descripción global de los conocimientos, actitudes, creencias, expectativas y comportamientos sociales de un colectivo social y del modo en que cada individuo es influenciado por otro en una situación de grupo. Asimismo, permiten analizar y seleccionar la información más importante y central, como también cuál es el discurso real y cuál el ideal (Kitzinger, 1994), por lo cual resulta una técnica de recolección adecuada al propósito fundamental que subyace a este estudio cualitativo, esto es, reconstruir el contexto del sistema relacional familia – escuela, por cuanto constituye una situación comunicacional propiciada por el moderador, quien gatilla las múltiples comprensiones y significados en los participantes en torno a dicho contexto, desde una y otra perspectiva.

Análisis de Datos

En el análisis de los primeros datos, de acuerdo con los procedimientos determinados por la Grounded Theory, se realizó en primer término la codificación abierta de los datos obtenidos en las entrevistas, extrayendo pasajes, conceptos y formulaciones "claves". De este modo, por medio de una estrategia articuladora de comparación permanente fue posible generar el primer material que dio origen a las primeras hipótesis e inició la respuesta de las primeras preguntas directrices.

El nivel de análisis de codificación abierta de esta primera fase correspondió a los esquemas de clasificación jerárquica, a partir de trozos que se fueron integrando en unidades mayores. Estos esquemas se fueron completando y corrigiendo según la estrategia sucesiva propia de la Grounded Theory, como también por medio de la triangulación con otra técnica de recolección, como se explica más adelante.

En cuanto al análisis relacional, de acuerdo con los procedimientos de la Grounded Theory, se realizaron la codificación axial y selectiva. La codificación axial consistió en rearticular los datos obtenidos en la codificación abierta a través de un paradigma, según el cual se muestran las condiciones causales que conducen al fenómeno en cuestión, de modo tal que este aparece claramente anclado en el contexto de ocurrencia, de acuerdo con las condiciones intervinientes en tanto facilitadores, barreras y concomitantes del fenómeno.

En cuanto a la codificación selectiva, esta consistió en generar un modelo representativo del fenómeno central que emergió en los hallazgos de las Codificaciones Abierta y Axial de la investigación. Se trata de una categoría central de los resultados que al mismo tiempo, da cuenta de sus relaciones con las categorías subsidiarias que ya existían en el análisis.

Resultados

Los resultados de la investigación han permitido conocer las percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de la familia y la escuela, respecto de la problemática de su interacción y de la educación. La profundidad con que la investigación abordó esta indagatoria, permitió conocer en detalle la problemática familiar y escolar desde la cual padres y profesores enfrentan la educación, concluyéndose que en este contexto existen diversos consensos y disensos entre ambos respecto de su sistema relacional en tanto, comunicación, roles de cada uno, conflictos, incluyendo motivos, percepciones de ambos y respuestas ante ellos. Asimismo, se abordan en forma transversal las temáticas de participación, alianza y educación.

Análisis Descriptivo

1. Sistema Relacional Familia-Escuela: Comunicación y Roles

En primer término, se establece en cuanto a género que las familias, cuyos hijos son alumnos de escuelas municipales en primero y segundo ciclo de

enseñanza básica, aparecen mayoritariamente representadas por apoderados que frecuentemente son las madres, y en su reemplazo, abuelas dedicadas a la crianza de los niños de la familia extensa.

Tanto padres y profesores coinciden en que los encuentros son escasos y están supeditados a la demanda del profesor, teniendo como parámetro el rendimiento académico y la conducta de los niños. La comunicación que ambos describen es unidireccional, el profesor entrega información y quejas que los padres reciben. En tal sentido, es relevante el hecho que un mayor acercamiento por parte de los padres inquieta a los profesores como una intromisión en los aspectos pedagógicos, en donde a su juicio no les concierne participar.

> *"…es que los papás se meten en donde no les corresponde, como ser en reunión (…) se meten en como evaluaste,*
> *(…) que porqué evaluaste así, que porqué enseñas así (…) los apoderados se meten en nuestro trabajo y que se meten en lo que no les corresponde"* (V.23; 29; 30; 33)

Con respecto a los *roles de cada uno en la educación*, las creencias de ambos apuntan a un trabajo conjunto y complementario que para los profesores comienza en el hogar cuando los padres se hacen cargo de transmitir valores y normas a los hijos y procuran que respondan en la escuela. En cambio, los padres conciben este trabajo conjunto familia-escuela en planos separados, de modo que mientras ellos trabajan para cubrir necesidades y mantener a sus hijos estudiando, esperan que los profesores asuman su educación.

> *"Siempre porque somos unas personas que no estamos tanto en la casa por el trabajo… yo sé que ellos están en mayor tiempo con los niños,, y son un par de papás de ellos también, o sea mamás también porque como uno pasa e… tan poco tiempo en la casa entonces más pasan en el colegio"* (III.11)

No obstante, los padres se visualizan en un plano de mayor distancia, no participando de tareas ni del mundo del conocer que existe en torno a la escuela, para aquellos con altas expectativas académicas la escuela es el trampolín que permitirá a los hijos cumplir sus sueños de movilidad social. En este sentido, la creencia y aspiración de movilidad social a través de la educación, en el caso de las familias nucleares y monoparentales con apoyo de la familia extensa, posee un anclaje en los valores familiares transgeneracionales y en el sistema de creencia como un factor de confianza y apoyo externo que les permite proyectarse hacia el futuro. En la construcción de sus aspiraciones que hacen tanto las madres de familias nucleares como aquellas de familias monoparentales con apoyo de la familia extensa, el sistema de creencias constituye una guía transgeneracional de la familia en la crianza de los hijos.

> *"… pido ayuda, pido ayuda a la madrina, a mi hermana o a mi mamá, le pido a cualquier persona para que la niña termine su tarea, pero no por eso de alguna manera arreglárselas para que las niñas salgan adelante"* (F. IV.327).
> *"Gracias a mi Señor yo creo que van a terminar igual de estudiar igual que sus hermanos y que su mamá porque yo los he educado echándome unas cuantas oraciones y…… Bueno, Dios me ayuda, porque lo que yo no puedo hacer lo hace É: disciplina, enseñanza, moral, buenas costumbres, todas esas cosa para mí son importantes para que salgan adelante con la ayuda de Dios"* (III.16).

Asimismo, las madres de este tipo de familias se proyectan desde las expectativas que tienen sobre lo que ellas creen depositar en sus hijos a través de los esfuerzos que realizan. De acuerdo con ello, estas madres proyectan el futuro de sus hijos con confianza y altas expectativas que intentan fortalecer, esforzándose por mantener un nivel básico de participación en torno a la escuela que consiste en al menos acercarse a la escuela y tratar de permanecer informados sobre el rendimiento y necesidades de los hijos.

> *"… si un niño quiere llegar a lograr algo, lo va a lograr aquí y adonde sea, en las notas se refleja desde chiquitito y cuando él empieza que tiene que hacer su trabajo, entonces se le crea esa responsabilidad al niño"* (F. IV.450).

Por el contrario, las madres de familias monoparentales que se encuentran sin una red social de apoyo, con enfermedades crónicas, o con el registro familiar de deserción o fracaso escolar asociados a drogas y embarazo adolescente, proyectan el futuro de sus hijos sin aspiraciones. Este hecho posee un anclaje en la creencia que los padres tienen sueños que no siempre coinciden con las elecciones de los hijos. Es relevante el significado que estas madres dan a la relación padres e hijos en materia de educación y sueños de futuro, en el sentido que hacen una distinción entre los anhelos de una madre como tal hacia los hijos, y la posibilidad de llegar a conseguirlos, basándose en su realidad actual y en la historia familiar particular que poseen al respecto.

¡Esos son los sueños que tenemos nosotras po'! que nosotras tenemos, o sea de hecho toda mamá quiere lo mejor para sus hijos, pero resulta que aunque uno tenga los mejores sueños para uno, son ellos los que deciden; yo pa' mi hijo quería lo mejor y qué pasó?, se metió en la droga y la otra se quedó embarazada cuando los crié pensando en lo mejor pa' ellos, pero ahí están igual, igual que todos a las finales de qué sirve soñar" (F. IV.439).

2. La Participación de los Padres en la Escuela

Según la percepción de las madres participativas existen tres tipos de grupos de padres: el más participativo, que corresponde a aquellos que por iniciativa están permanentemente en la escuela y lo disfrutan a pesar de su trabajo y quehaceres. El siguiente corresponde a apoderados desconocidos algunos de los cuales son ausentes a causa de su trabajo, y otros porque no se interesan; esporádicamente pueden aparecer en la escuela a reclamar en forma grosera. El tercero es el grupo que se limita a cumplir con asistir a las reuniones de apoderados, pero se retira antes de que estas concluyan.

"... hay un grupito que participa, que coopera todo el año, otro que no viene nunca y de repente vienen a reclamar o vienen a patear las puertas o vienen así en forma grosera (...) hay apoderados que los inspectores los mandan buscar ¡y no van!, osea, no están ni ahí con sus hijos, no están ni ahí, osea, no se preocupan por sus hijos (...) el otro grupo es el que va a las reuniones y está mirando la hora y cumplió con las reuniones no más, osea antes que termine la reunión, se fue" (F.VII.80; 88; 116).

Los padres participativos, se desempeñan en cargos directivos dentro del curso al cual pertenecen, o en el Centro de padres de la escuela, o se manifiestan disponibles y ofrecen su ayuda. Mencionan que su actitud en la escuela es de permanente preocupación por sus hijos, acercándose periódicamente sin esperar que el profesor les llame. Para ellos participar constituye una satisfacción personal que explican como un rasgo innato expresado en querer estar dentro del entorno al cual se pertenece. Sienten que trabajan para mejorar las condiciones del medio escolar de sus hijos, generando recursos que les permiten mejorar la infraestructura para que estos se desempeñen mejor. En este sentido, conciben participar como organizarse en pro del beneficio de todos por igual, argumentando que su desempeño en la escuela les lleva a experimentar la sensación de ser gratificados como padres, ya que perciben en los hijos un aumento en el interés por participar y ven en esto una oportunidad de integración y desarrollo para ellos. Mencionan que para que sus hijos desarrollen habilidades sociales y flexibilidad ante la diversidad de los otros, les interesa convertirse en un modelo de participación para ellos, centrado en ayudar a la comunidad y en saberse capaz de ocupar un lugar dentro de su grupo para ejercer desde allí funciones y tareas.

En cuanto a los significados opuestos que reciben de los padres no participativos, se sienten agredidos y criticados por estos.

"... yo he tenido mamás en ese curso que se enojaban conmigo porque yo participaba en el colegio, yo no me juego en el colegio como tú que soy arrastrá, en las reuniones (...) así, si ser arrastrá es trabajar para que tu hijo tenga un buen micrófono, donde él pueda recitar una linda poesía, donde tenga no sé pos' más adelanto el colegio, soy arrastrá, no sé si ella lo tomaba por ese lado, pero la profesora tiene que ver mucho, mucho" (F. VII.82; F. VII. 84).

En cuanto a barreras de la participación en la escuela, los padres perciben que resulta más difícil participar en la enseñanza media que en la básica, dado que las necesidades de la edad temprana de los niños, hacen que ellos deban aproximarse más a la escuela, como también sienten que sus competencias les permiten apoyar a los hijos en esta etapa. Otro hecho que alude a una barrera es el trato abanderado que perciben por parte de algunos de los profesores con aquellos apoderados que son más cooperadores y aparecen más comunicativos, al contrario del trato prepotente que profieren hacia aquellos apoderados que son más tímidos.

"... ¡Esa cosa! A mí no me lo hacen, no me lo han hecho nunca, porqué, porque yo tengo buena comunicación con los profesores, afortunadamente, pero qué pasa con ese apoderado tímido, ese apoderado que siempre anda con el temor, no por las notas, ni por el comportamiento, sino por la naturaleza, que en realidad una persona es tímida, es distinta, eso digo yo (...), porque le tienen como ese respeto, osea como que se cuadra la gente, como que le tienen miedo" (VII.52; VII.64).

En cuanto a los facilitadores, los padres participativos, sostienen la creencia que un buen profesor es el factor principal para la participación de los padres. Además señalan que es positivo el

haber pertenecido como alumnos a la misma escuela de sus hijos, ya que experimentan familiaridad con la comunidad escolar, pues reconocen su clima, e incluso a los profesores. Señalan que las actividades de tipo recreativas y de capacitación propician la participación de los padres y a la larga incluyen a los apoderados que suelen estar ausentes.

3. Conflictos Familia –Escuela

En cuanto a los *conflictos emergentes en la actividad educativa*, los motivos son generalmente el bajo rendimiento académico y los problemas conductuales. Los profesores perciben que los padres no asumen su participación en el bajo desempeño de sus hijos, y a cambio suelen quejarse de indiferencia o mala disposición pedagógica frente a las dificultades que estos presentan. Por su parte las madres perciben que los profesores junto con acusarles de indiferencia y de delegar su responsabilidad en la escuela, les traspasan a ellos toda la problemática de los alumnos. Señalan que los profesores son despreocupados, aparecen indiferentes ante problemáticas incipientes de los niños y se quejan cuando estas son graves. Atribuyen el bajo rendimiento académico de los niños a la incompetencia de los profesores, y creen que la superación de las dificultades de aprendizaje y conducta de los niños, depende del papel de un buen profesor. Con todo, las madres perciben que un obstáculo para abordar las necesidades de los niños es la falta de tiempo tanto de padres como de profesores.

Los profesores en cambio, perciben que los padres no escuchan oportunamente, puesto que acuden a la escuela y aceptan la ayuda de ellos cuando los problemas de sus hijos son graves. Consecuentemente, ambos coinciden en que las dificultades de los niños se convierten en situaciones límites, y por lo general no es posible evitar que sean expulsados de la escuela o repitan de curso. Al respecto, los padres participativos refieren que los padres ausentes responden a los conflictos de los hijos, negándose a escuchar quejas de los profesores, mientras que, ellos aun cuando sienten temor de acercarse a la escuela ante la amenaza de enfrentar las quejas, mantienen una relación directa con el profesor. Estos padres señalan también que gracias a la comunicación con el profesor pueden elaborar estrategias conjuntas que les permiten resolver la dualidad entre el manejo del comportamiento del niño que tienen en el hogar, y la incertidumbre frente a su comportamiento en la escuela.

> *"... entonces siempre tengo la sensación de que me voy a encontrar con alguna dificultad, de hecho, él peleó con otros niños, entonces, el hecho eh, de no saber cómo se va a comportar, el tener que estar controlándole la disciplina, es aparte de la actividad de estudio, me ha significado que ha sido agotador, afortunadamente la profesora, hemos tenido un contacto bien directo en el sentido que ella sabe los castigos que yo le aplico cuando él no se comporta bien, y entonces ella me dice, hoy por ejemplo, peleó, él sabe que no tiene computación si pelea"* (F. IV. 13).

El motivo de *conflictos emergentes en la cotidianeidad de los alumnos*, generalmente se relaciona con la agresión física entre compañeros. Los padres participativos concuerdan con la visión de los profesores sobre las acciones agresivas que los padres implicados ejercen en su contra, a raíz de las cuales los profesores sienten ingratitud y desvalorización de los esfuerzos que a diario realizan en el aula en este tipo de situaciones. Los padres visualizan como un motivo importante de conflicto la violencia al interior de la escuela, ya sea entre compañeros, o por maltrato del profesor a los alumnos en respuesta a problemas conductuales o al incumplimiento de los padres. Según su percepción, los profesores se resisten a dialogar ante sus quejas y su intento por conversar con dirección o inspectoría resulta ineficaz.

> *"... hay el caso de una niña que no ha pagado las cuotas del año y la profesora la castiga con que lo tiene sentado toda la tarde sin darle tareas y no hay caso, si conversan las mamás con ella, ella simplemente se enoja y contesta mal, no se da a querer con nosotros los apoderados"* (F. IV.322).

Las madres señalan que una de sus respuestas ante los conflictos de maltrato es esperar que su hijo termine su ciclo de enseñanza en la escuela. Otras respuestas aún más drásticas, dan cuenta de escaladas simétricas de violencia entre apoderados y profesores. En este sentido, algunos padres señalan como una estrategia de afrontamiento el organizarse para dar un escarmiento a la profesora maltratadora, golpeándola. Este hecho lo reconocen como una manera efectiva de ser escuchados por la dirección de la escuela.

> *"... un día mi hija me dijo mami mira, tengo me duele aquí porque donde me apretó la profesora y le corro la manguita, tenía todo morado, yo fui a hablar con ella, me dijo no, me dijo si le*

hice así no más, le dije no mire como me la tiene (...) le pegaron los apoderados, le pegaron entre tres apoderados, le pegaron porque a todos los niños los maltrataba y les pegaba, inclusive cuando uno iba a buscarlos, tenía que estar hasta las ocho de la noche ahí esperándolos por qué, porque no había terminado la tarea y habían muchos llorando y las mamás llegaban a la entrada y qué les pasó, no nada es que aquí me los tengo porque me tienen que terminar la tarea, y después cuando llegaban a la casa se encontraban con la sorpresa que les había tirado el pelo, que les tiraba las orejas" (F. IV.212; 214).

4. Alianza Familia-Escuela: Creencias y Aspiraciones

Por otro lado, en cuanto a la alianza familia-escuela en pos de la educación resulta relevante la identificación de aspiraciones que el estudio logra recoger de madres y profesores, puesto que al respecto entre ellos sólo existe consenso. Así, los padres advierten la necesidad que la escuela se transforme en una comunidad, en donde sus problemas y necesidades tengan lugar y puedan ser abordados. En tal sentido, aspiran a espacios de conversación abierta con los profesores acerca de problemáticas familiares y escolares. Por su parte, los profesores anhelan contar con más tiempo para acercarse a la realidad familiar y atender a las madres. Les gustaría desarrollar mayor empatía entre ellos y la realidad familiar. Al respecto, tanto padres y profesores piensan que un factor facilitador del aumento del tiempo disponible podrían ser las mejoras en la situación económica y laboral de ambos. Al mismo tiempo, la escuela que conciben como una comunidad, es una escuela abierta a las familias de alumnos y profesores, con miras a satisfacer necesidades de recreación en horarios más allá de lo obligatorio y que por lo tanto, propicie la participación de todos en igualdad de condiciones y bajo el propósito de descansar y divertirse, como también de capacitarse mejor para atender las necesidades de los hijos y las propias.

"...yo te digo lo que para mí sería una relación ideal, sería con una escuela abierta sábado y domingo todo el día y que hubiera cine, no sé, y que uno pudiera venir con la familia y darle gusto estar en su colegio, que incluso los profesores pudieran venir, sí, yo vendría con mi familia también igual que los demás porque estaríamos todos descansando y recreándonos, eso sueño yo con una escuela abierta que nos dé un espacio a todos, pero para descansar y compartir, ya no en las tareas de la escuela" (P. V.171).

Análisis Relacional

A continuación se presentan los modelos axiales que emergen del análisis relacional de la investigación, los cuales permiten comprender la relación familia-escuela según las percepciones, expectativas, creencias y aspiraciones de padres y profesores. Finalmente se presenta el análisis selectivo del estudio mediante el diseño de un modelo de árbol en mosaico.

En primer término, uno de los fenómenos axiales que emerge en este estudio es la *Aspiración de los padres en torno a la educación como mecanismo de Movilidad Social* (ver figura 1). Las condiciones causales de este fenómeno provienen del contexto familiar en situación de pobreza, que incluye el nivel educativo de los padres y las barreras para enfrentar la crianza que son propias de esta condición. Al interior de este contexto existen diferencias como el tipo de familias de acuerdo a su configuración, a saber, familias nucleares, extensas, simultáneas o monoparentales. Asimismo el reporte familiar que se tiene de logros o fracaso en la educación.

Los elementos facilitadores del fenómeno son las creencias de los padres que apuntan a superar la pobreza. En este sentido, conciben la educación como legado familiar y ven en ella la oportunidad de elevar el estatus socioeconómico familiar y el acceso a una mejor calidad de vida. Al respecto, perciben como amenaza de sus anhelos, el trato que muchas veces reciben a nivel institucional que les resulta burocrático y discriminatorio. Mientras que, basan su confianza en la capacidad de los hijos y en su sistema de creencias, gracias al cual esperan contar con una salud adecuada que les permita trabajar para conseguir sus anhelos de movilidad social. Consecuentemente, existe una preocupación por parte de estos padres por participar en la escuela y por mejorar su relación con los profesores. Por el contrario, como elementos obstaculizadores del fenómeno aparece otro frente de familias en condición de pobreza, cuyo reporte es de fracaso y lejanía respecto de la educación a través del embarazo adolescente, la deserción y el fracaso escolar. Sus creencias apuntan a la desesperanza aprendida, pues conciben una dualidad entre sus sueños de futuro para los hijos y lo que estos lleguen a ser. A consecuencia de ello, man-

tienen una posición de incertidumbre ante el futuro, desde la cual se mueven en torno a la educación de los hijos.

En cuanto a las dificultades de los padres para desempeñar su papel en la escuela, existe consenso entre ambos sobre un *deterioro en el ejercicio de su rol* (ver figura 2), cuya condición causal es la falta de tiempo compartido en familia, facilitado por la distribución del escaso tiempo disponible, la falta de competencias escolares de los padres y el cambio en la relación autoridad – obediencia entre padres e hijos. En este escenario, los apoderados perciben las demandas de la escuela como inoportunas y fuera de lo que ellos sienten que les correspondería enfrentar, puesto que creen que sus esfuerzos en torno a la educación ya están orientados al sustento económico del hogar, y consecuentemente, ante su ausencia en el hogar, tienden a delegar la educación y el cuidado de los hijos en la escuela y la televisión.

En forma concomitante, los padres sienten que los problemas conductuales del grupo curso al que pertenecen sus hijos constituyen una amenaza al rendimiento académico, lo cual exige de ellos desempeñar un apoyo adicional; junto con esto, perciben que las creencias de los profesores en torno al tipo de padres y su relación directa con el tipo de alumnos constituyen una predisposición de la escuela hacia sus hijos que según esto puede ser positiva o negativa.

Los profesores advierten asociado al deterioro del rol de los padres, un deterioro de su propio rol, que ellos atribuyen al abandono de los padres des-

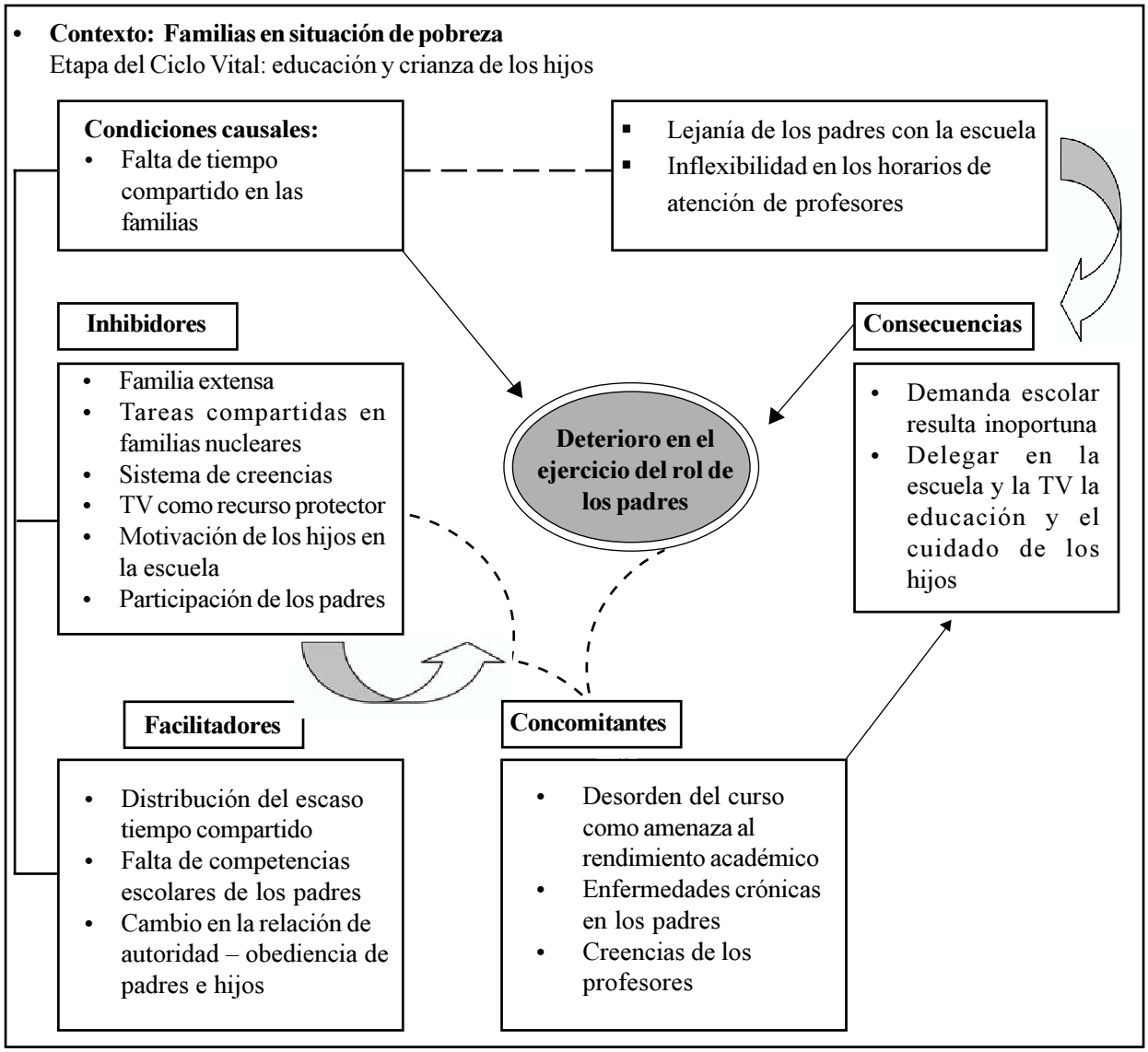

Figura 1. Fenómeno axial: Deterioro en el ejercicio del rol de los padres.

de el primer ciclo de enseñanza básica. En tal sentido, los profesores señalan que los padres delegan sus funciones en la escuela, y que por consiguiente los niños llegan del hogar sin valores ni normas, lo cual apunta a una falta de homogeneidad en las normas del sistema relacional familia – escuela.

Por otro lado, es interesante que en las aspiraciones de ambos para una mejor relación familia – escue-

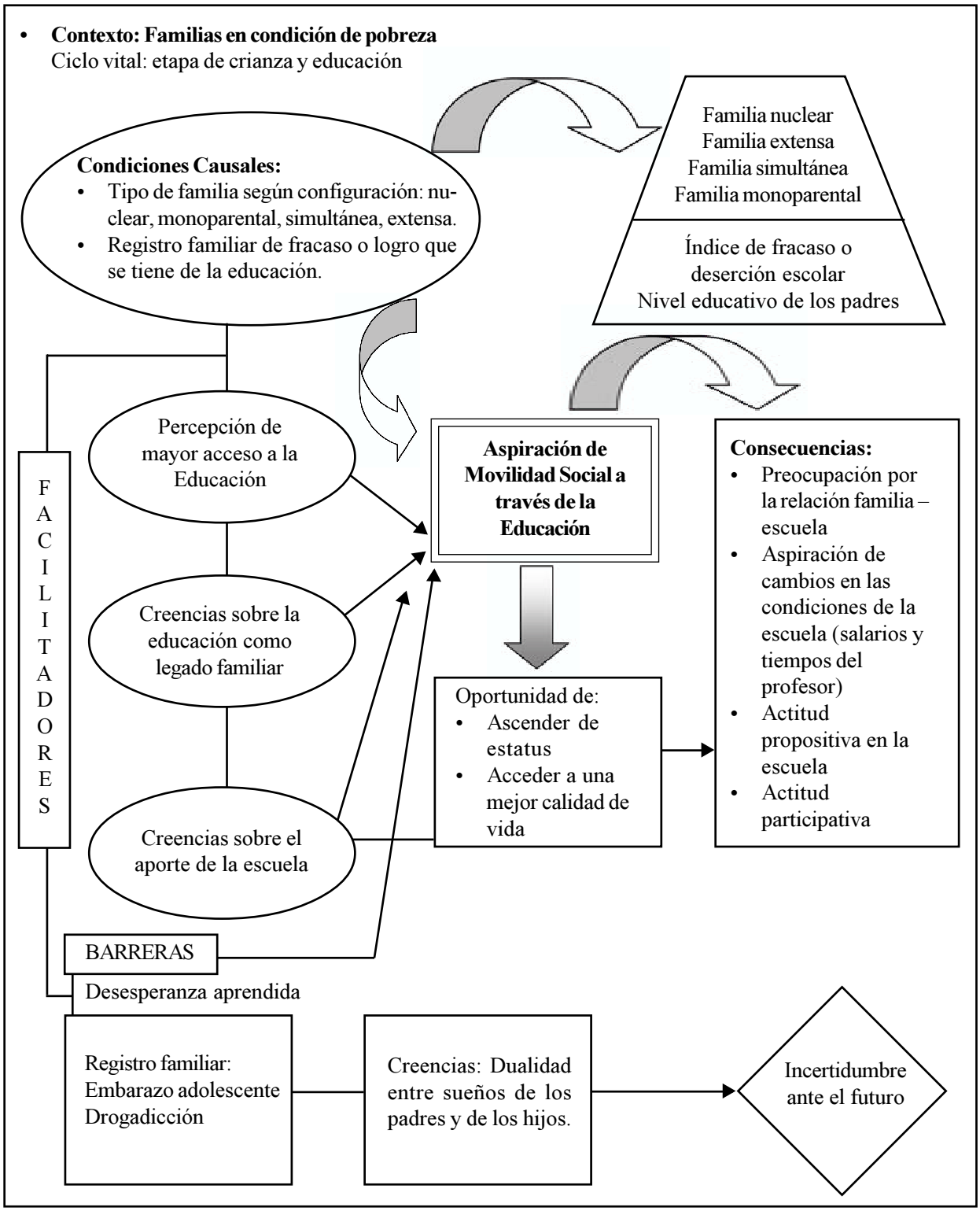

Figura 2. Fenómeno axial: Aspiración de movilidad social a través de la educación.

la, aparece el anhelo recíproco de mejoras económicas, ello a propósito de la evidencia empírica que señala la necesidad de acortar la brecha entre las aspiraciones de ambos agentes en tanto anhelos individuales, para llegar a generar anhelos colectivos.

Respecto del ejercicio del rol de los profesores resulta un eje articulador el fenómeno de dualidad *mala fama v/s perfil del buen profesor* (ver figura 3), lo que es un hecho de consenso entre padres y profesores, y cuyas condiciones causales son por un lado, las expectativas de los padres respecto

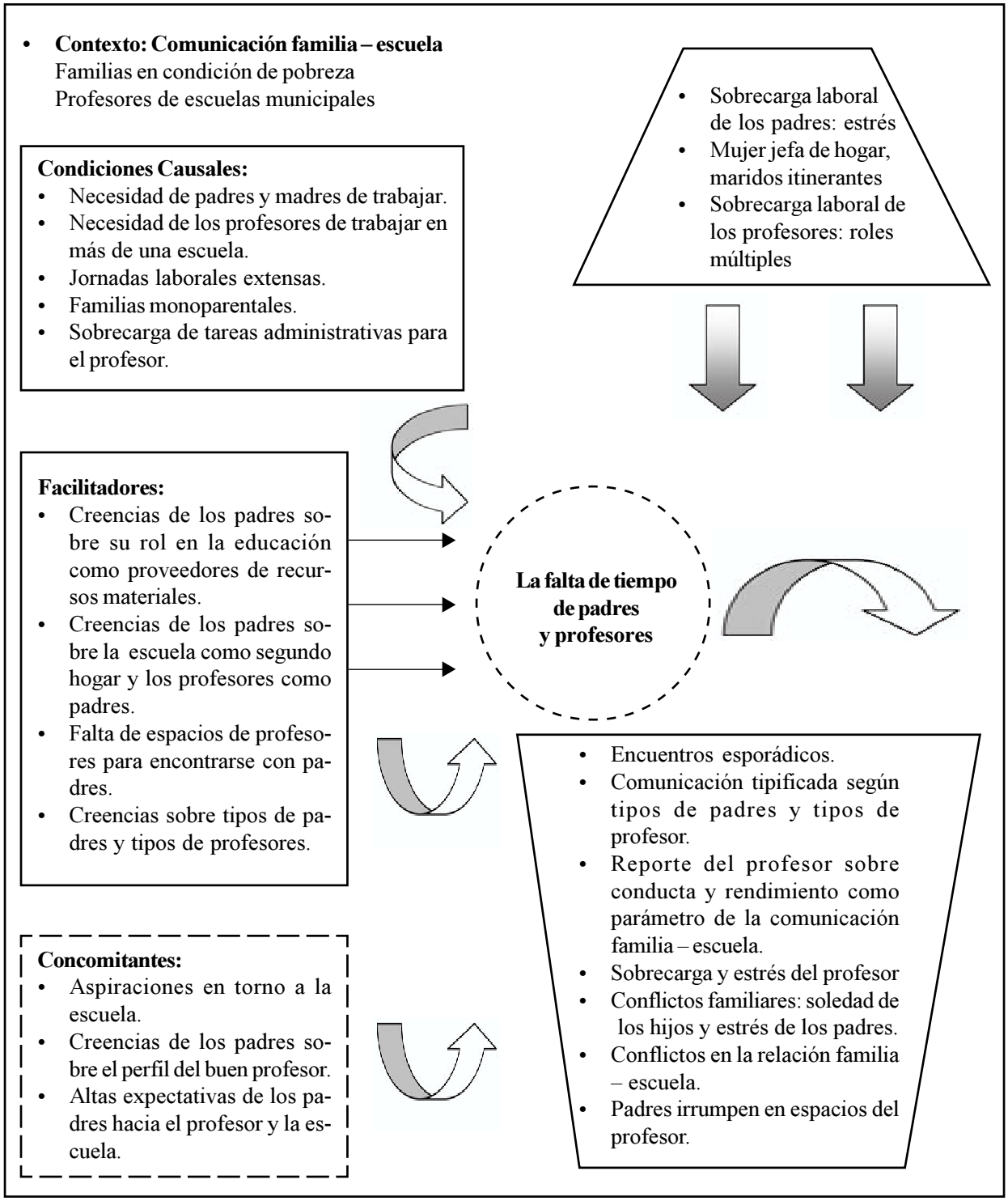

Figura 3. Fenómeno axial: Falta de tiempo de padres y profesores.

del ejercicio del rol del profesor, delegando la mayor parte de la responsabilidad en ellos, y por el otro, las exigencias a nivel institucional sobre su desempeño en tareas múltiples y el bajo rendimiento obtenido en la prueba SIMCE durante los últimos años. Dicha dualidad se ha visto facilitada por una parte, por las creencias de los padres respecto de lo que sería el perfil ideal de un profesor, y por otra, por el impacto de la Reforma Educacional como una política impuesta con la cual los profesores no se identifican y a la que atribuyen en mayor medida la responsabilidad ver su imagen deslegitimada ante la sociedad chilena.

"... A veces tú estás hablando hasta con gente amiga y empiezan, qué es lo que haces tú, soy profesora, ah pero los profesores po' oye, los profesores aquí, los profesores acá (...) Es mala fama ahora decir que eres profesor, porque tú tienes la culpa de todo lo malo que hay en la educación, tú eres culpable de todo, de todo, entonces (...) se atreve todo el mundo a cuestionarnos" (P. VI.242; 244; 251).

En forma concomitante, la sobrecarga laboral que experimentan los profesores y la sensación de desventaja y desprestigio profesional a partir de la Reforma Educacional que a su juicio procura replantear su rol desde una crítica y desconocimiento de su labor, lo cual se ha agudizado desde su perspectiva con el apoyo de la televisión, cuyos programas de atención y servicio a la comunidad incitan a los padres a reclamar sus derechos, desconociendo la responsabilidad de estos y la posibilidad que existan buenos profesores.

"da rabia, da rabia con los medios (...) impotencia (...) frente a tanta, tontera (...)injusticia y desconocimiento (...) uno se siente desvalido(...) dan ganas que se sepa la verdad (...) necesitamos a alguien que nos apoye (...) no y verdaderamente no nos apoyan (...) como en un mundo que estamos luchando cada uno por nuestro trabajo(...) nos preocupamos por sobrevivir no más (...) pero nadie nos ayuda, nadie nos apoya" (P.VI.229; 232;233; 234;235; 236; 237; 238; 239; 240; 241).

En tal sentido, los profesores advierten no identificarse con la Reforma Educacional, de la cual creen que sólo emanan políticas no acordes a la realidad idiosincrásica de nuestro país, como también perciben que a partir de ella han perdido autoridad en materia de promoción de un curso a otro y de mecanismos que permitan sancionar a los padres por abandonar a los hijos.

"... cuando las reformas salgan de las escuelas, ahí van a cambiar de verdad, porque mientras las investigaciones las hagan unos personajes sentados en sus escritorios, que no conocen la realidad, de lo que pasa acá, los que tendríamos que hacer investigaciones, somos nosotros y no ellos. Cuando las investigaciones salgan de aquí, cuando las reformas salgan de aquí, ahí vamos a cambiar" (P. V.182).

Perciben que la educación ha involucionado con el cambio de empleador y alegan sentirse solos junto a sus alumnos, sin el apoyo de la institución escolar, municipal, ni ministerial respecto de la problemática de deterioro que enfrentan y de la falta de respaldo que perciben de la sociedad en general. Consecuentemente, los profesores experimentan inseguridad y tristeza en el trabajo, puesto que tienen la sensación de ser discriminados por la sociedad chilena, de la cual también advierten falta de respaldo hacia las dificultades para ejercer su rol dadas las condiciones adversas de las familias con las que trabajan.

En el plano de los conflictos en la relación familia-escuela, entre los motivos más frecuentes aparece como otro de los fenómenos eje de esta problemática, *la falta de tiempo por parte de padres y profesores*(ver figura 4) para abordar necesidades emergentes.

"... "porque los apoderados comenzaron a trabajar, la mamá ya no se quedó en la casa, cuidando niños. Cuando estaba la mamá se notaba, el niño llegaba a la casa estaba todo listo, en cambio ahora no po' los niños, andan con sus llaves, llegan a la casa no hay nadie, solos, nadie, quién le va a decir hace la tarea" (P.VI. 72).

"... Cuesta conversar con los profesores fuera de las reuniones de apoderados, si parten volados y si tú querís decirles algo, tenís que seguirlos hasta la puerta del colegio pa' que te digan sí o no (...) porque corren, osea ellos viven su vida como muy así, hora, hora, hora. Si ellos como que no tienen tiempo" (F. IV. 396; 186).

Entre las causas de esta dificultad ambos advierten que la necesidad de trabajar los lleva a ausentarse y a no contar con tiempo disponible y flexible, ante lo cual la televisión constituye un recurso protector.

"Yo trabajo los doce meses del año, tengo como los puros días domingos libres no más y mi hija está casi siempre sola, porque los hermanos también trabajan entonces siempre sola, y por eso que es así, adonde se cría sola no, no ella no sale a la calle, nada, sino que la tele y su música. Por suerte está la tele porque así no sale a la calle" (I. 32)

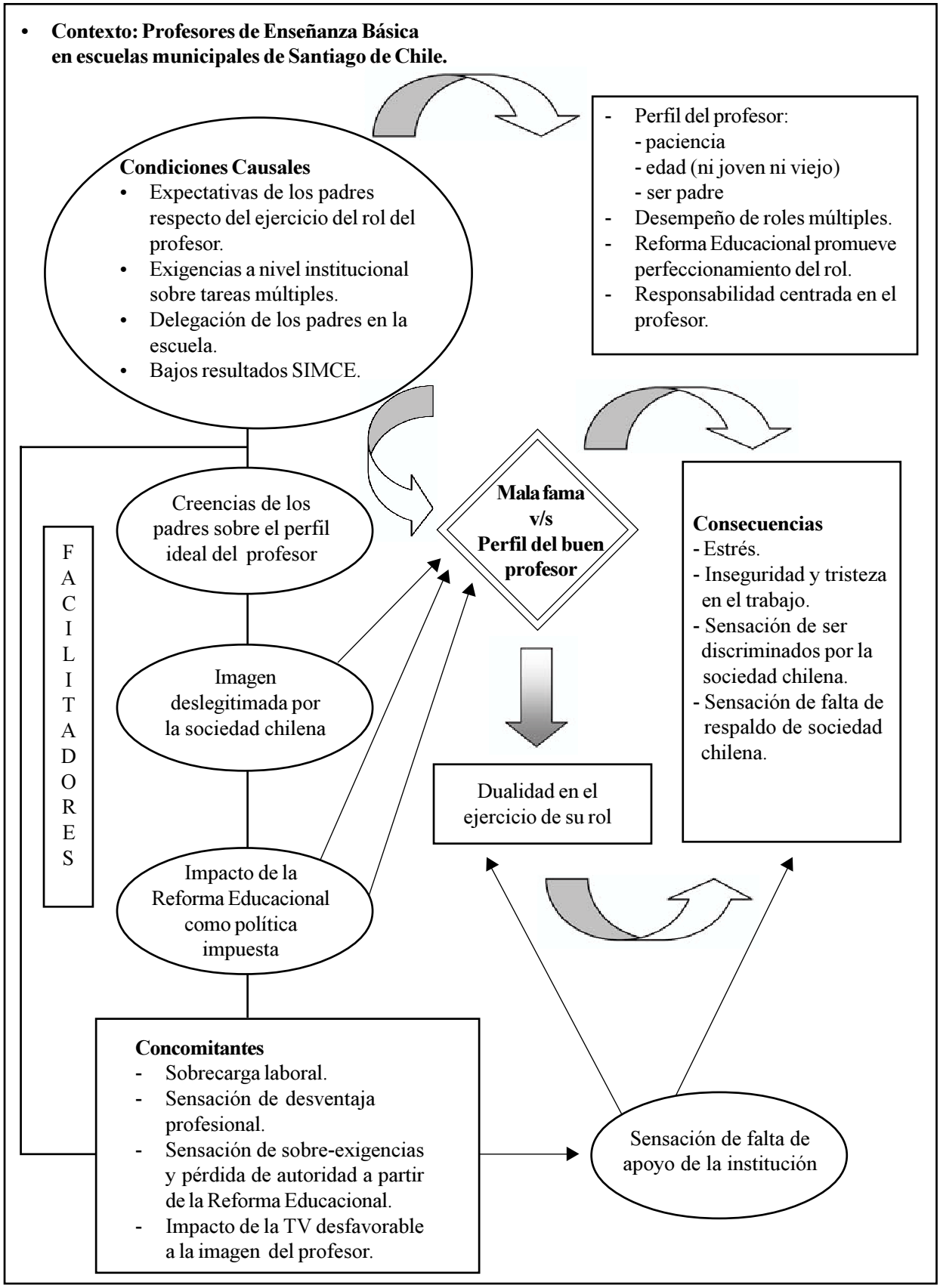

Figura 4. Fenómeno axial: Mala fama v/s perfil del buen profesor.

Asimismo, las familias monoparentales poseen un sistema desfavorable que no les apoya, mientras que los profesores enfrentan extensas jornadas de trabajo con sobrecarga de tareas administrativas. En tal sentido, son facilitadores de la falta de tiempo, las creencias de los padres sobre su rol en la educación como proveedores de recursos materiales y sobre la escuela concebida como un segundo hogar en donde los profesores son como padres; junto con la falta de espacios disponibles en la escuela para encontrarse más allá de las reuniones de apoderados y las creencias de ambos sobre tipos de padres y tipos de profesores que tienden a estereotipar el papel de cada uno en los temas de conflictos y en la búsqueda de soluciones.

> *"... hay un grupito que participa, que coopera todo el año, otro que no viene nunca y de repente vienen a reclamar o vienen a patear las puertas o vienen así en forma grosera (...) hay apoderados que los inspectores los mandan buscar ¡y no van!, osea, no están ni ahí con sus hijos, no están ni ahí, osea, no se preocupan por sus hijos (...) el otro grupo es el que va a las reuniones y está mirando la hora y cumplió con las reuniones no más, osea antes que termine la reunión, se fue"* (F.VII.80; 88; 116).

Al mismo tiempo, son factores concomitantes las aspiraciones de los padres en torno a la escuela y sus altas expectativas en torno al profesor según las creencias que tienen sobre el perfil de un buen profesor.

Describiendo el Fenómeno Central: Modelo de Árbol en Mosaico. Sistema Relacional Familia-Escuela

Finalmente, el objeto elegido para representar el fenómeno central de los resultados de la investigación es un árbol en mosaico (ver figura 5) y guarda relación con el alto grado de familiaridad que posee esta imagen dentro de las estrategias pedagógicas más frecuentemente utilizadas en la escuela. Con ello cumple con el propósito subyacente de simplificar los hallazgos del estudio, de tal forma que la puesta en escena del fenómeno selectivo, contribuya a generar un modelo de intervención comunitaria que en el futuro permita abordar problemáticas cotidianas familia – escuela. El modelo de árbol en mosaico que explica el fenómeno selectivo del estudio, indica la existencia de tres niveles de análisis, representados en el follaje, tronco y raíces. En los anillos troncales del árbol se ubican los aspectos históricos de la relación familia – escuela, aludiendo así a las creencias que tipifican a los padres en buenos y malos, a los profesores según la dualidad buen profesor v/s mala fama del profesor, y al asentamiento de roles dentro de la comunicación (padres pasivos, profesores activos). En el nivel de follaje del árbol se ubica lo que resulta explícito del sistema relacional familia – escuela, es decir, la escasa comunicación y los discensos entre padres y profesores a través del choque de creencias, percepciones y expectativas. Mientras que, en el nivel de "grounded" o raíces del árbol se ubican aquellos aspectos que resultan implícitos dentro del sistema relacional familia – escuela, esto es, las aspiraciones compartidas por padres y profesores en torno a una escuela abierta y a mejoras en la situación económica del otro, como también los consensos acerca del deterioro en el rol de cada uno y la falta de tiempo de ambos. La lógica del árbol en mosaico permite abordar la relación familia – escuela en un sentido estructural y relacional, y conduce a identificar núcleos de una problemática que posee naturaleza sistémica, en la cual existen dinámicas tanto al interior de cada nivel como entre sí. En tal sentido, el modelo es funcional tanto a estrategias de intervención comunitaria a nivel grupal (subsistemas familiar y escolar), como a nivel global de familia – escuela (intergrupal), según la perspectiva de análisis psicosocial que el contexto manifieste.

Conclusiones y Discusión

En primer término, el estudio aporta la distinción entre los diversos tipos de familias en condición de pobreza (nucleares, monoparentales con red de apoyo social y monoparentales sin red de apoyo social) y su participación en la escuela, junto con su visión, expectativas, aspiraciones y creencias en torno a la educación y el rol de padres y profesores en la relación familia-escuela. Esto evidencia por una parte, la importancia del apoyo de la familia extensa, la cual se convierte en un soporte en la educación a través de la abuela o de las tías; y por otra, la necesidad que la escuela abra sus puertas y se aproxime a aquellas familias monoparentales sin una red de apoyo social.

La configuración familiar conlleva en algunos casos recursos transgeneracionales y en otros, la desesperanza aprendida, los cuales se constituyen en el anclaje de las aspiraciones de los padres en torno a la educación de los hijos. Con esto, se abre la reflexión en torno a la necesidad de replantear la demanda y la oferta de la escuela a partir de quién es su interlocutor "la familia en todas sus diversida-

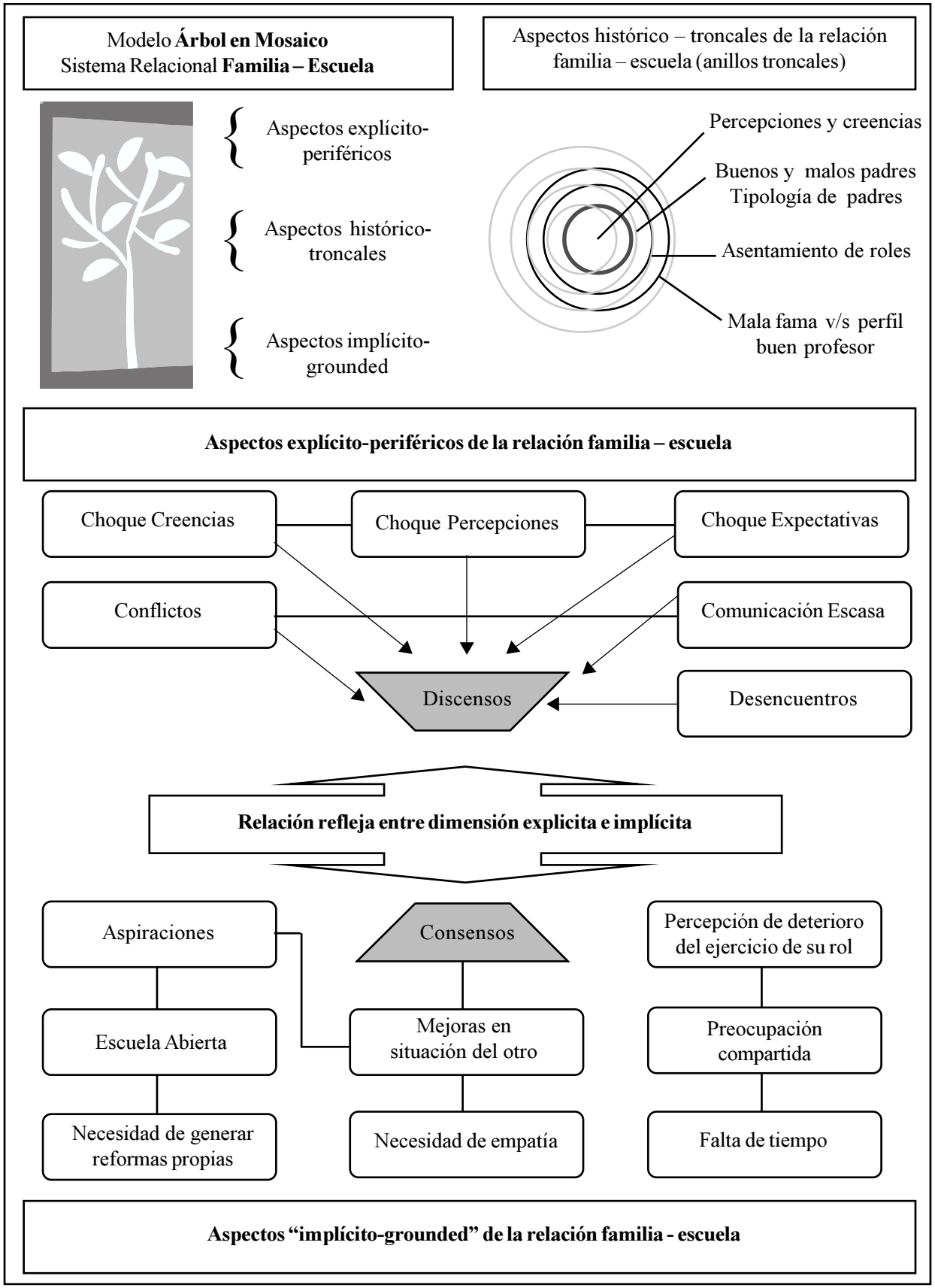

Figura 6. Fenómeno selectivo.

des" y da luces sobre cómo construir un clima escolar positivo (Arón & Milicic, 2004), facilitador del involucramiento de padres y familiares en el proceso educativo. Sólo así, en la medida que la escuela conozca a sus destinatarios –la diversidad de padres y apoderados– podrá dirigirse a ellos, de acuerdo al perfil de cada uno, validando sus competencias y dificultades, propiciando su participación, ya sea mediante un rol activo en el proceso de aprendizaje o por medio de una gestión y control directo en el sistema (Gubbins, 2001; Navarro, 2002).

Generar un cambio tan radical en la demanda de la escuela, como reconocer que no todos los padres poseen el mismo perfil de competencias para participar de la educación de la misma manera, pone de relieve también la aspiración manifestada por padres y profesores acerca de constituirse en una comunidad en que los problemas como la falta de tiempo sean auténticamente considerados en el sistema familia-escuela. En tal sentido, es necesario generar espacios de diálogo en torno a situaciones de violencia y maltrato en la relación familia-escuela, ya sea desde profesores que castigan a alumnos por incumplimiento de los padres en el pago de cuotas, o desde apoderados que agreden a una profesora como punto final a problemas que no pudieron abordar mediante el diálogo. Al respecto, llama la atención en el discurso de los padres, la fuerte tendencia a perpetuar los comportamientos maltratadores y las ideologías que los sustentan como parte de la cultura de sus familias (Barudy, 1998) y que hoy también es parte de la relación familia-escuela sin que muchos se sorprendan de ello. Es necesario reconstruir el ecosistema de maltrato y violencia en la relación familia-escuela para reconstruir las creencias y significados que validan la violencia como medio de resolución de conflictos.

Elevar la calidad de la educación pasa necesariamente por apoyar a los padres a que tengan prácticas parentales saludables que a su vez generen niños con actitudes más positivas frente a la escuela, con mayores aspiraciones y expectativas sobre su desempeño y rendimiento académico (Ballen & Moles, 1994; Chavquin & González, 1995; Epstein, 1992). Es fundamental que las tareas de la escuela al hogar impulsen en los padres una visión y expectativas en torno a logros posibles de los hijos, que logren fortalecerlos en sus anhelos de futuro y los lleven a ser más competentes en el ámbito escolar.

Finalmente, es relevante el aporte del estudio en el sentido de reconocer a los propios actores sociales de la problemática abordada y validar sus propias visiones. En tal sentido, la información constituye un desafío en el plano de las investigaciones educativas, pues contribuye a reconocer de una vez por todas cuál es el verdadero perfil de estos actores sociales, cómo piensan y cómo co-construyen su realidad. Es interesante al respecto, identificar consensos y disensos entre padres y profesores como articuladores de su problemática y de un vasto campo de recursos a partir de los cuales es posible generar cambios. En este mismo sentido, el estudio los evidencia como auténticos protagonistas, capaces de estar a la cabeza de dichos cambios si la escuela se vuelve un espacio favorable para ello.

La escuela propicia para el cambio que los propios padres y profesores definen, es un espacio abierto a las familias de alumnos y profesores, este es el núcleo de igualdad que rompe la dualidad familia-escuela. Un espacio abierto a las necesidades de recreación y descanso, facilitador de la socialización. Invertir en la promoción de estilos de vida saludables en la escuela es sin duda un beneficio a largo plazo que podría contribuir grandemente a impulsar la cultura y con ello tender al mejoramiento de la calidad de la educación. Se trata en síntesis de una escuela popular, la misma de Fals Borda, aquella en que los cambios provienen desde las comunidades educativas que basan sus esfuerzos en la interacción y la educación, a partir del diagnóstico de situaciones y la práctica como fuentes de conocimiento.

Por último, la información recogida es una contribución a la aproximación entre familias y escuelas en sectores de pobreza, propiciando la introspección y el acercamiento a la comprensión del otro para una alianza familia–escuela efectiva. Con ello apunta a rescatar y a fortalecer el capital social de la comunidad familia–escuela, proyectando la co-construcción de su problemática para el diseño de proyectos y programas que impulsen el protagonismo de ambos, generando espacios y oportunidades de participación.

Referencias

Alcalay, L., Flores, A., Milicic, N., Portales, J. & Torretti, A. (2003). Familia y escuela. ¿Una alianza posible?. Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes. *Psykhe*, 12(2), 101-110.

Alcalay, L., Milicic, N. & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela. Un programa audiovisual para padres. *Psykhe*, 14(2), 149-161.

Arón, A. M. & Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Ballen, J. & Moles, O. (1994). Strong families, strong shools: Building community partnerships for learning. Washington, DC: U.S. Department of Education. *ERIC Clearinghouse on*

Urban Education. Extraído el 14 Diciembre, 2002 desde http://www.columbia.edu/families/strong

Barudy, J. (1998). *El dolor invisible en la infancia.* Barcelona: Editorial Paidós.

Becher, R. (1996). Parents and schools. ERIC Document Reproduction Service, *ERIC.* Extraído el 1 de abril de 2003 desde http://www. inet.ed.gov/12002.

Cardemil, C. (1994, 17 agosto). *Familia y escuela: Una alianza necesaria y posible.* Seminario: "La familia y la escuela: Una alianza posible para mejorar los aprendizajes". *MINEDUC P-900- PIIE.* Santiago de Chile.

Chavkin, N. F. & González, D. L. (1995). Foreing partnerships between Mexican American parents and the schools. *ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools,* Charleston, WV, Estados Unidos. ERIC Digest 388489. Extraído el 24 Octubre, 2002 desde http://www.ed.gov./databases/ERIC_Digest/ed388489.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496.

Epstein, J. L. (1994). Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. En C. Fagnano & B. Werber (Eds.), *School, family and community interactions: A view from the fire lines.* Boulder: Westview Press.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9) 701–712.

Fals Borda, O. (1990). La investigación: Obra de los trabajadores. Dimensión Educativa. *Aportes, 20, 9–16.* Bogotá: Colombia.

Fuller, B. & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom, tools. Rules, and pedagogy. *Review of Educational Research, 64*(1), 119- 157.

Gubbins, V. (2001). Relación entre escuelas y familias: Estado presente y desafíos pendientes. Chile. *De familias y Terapias, 9,* 107-123.

Kitzinger J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health, 16*(1), 103-21.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación, 7, 19–40.*

Kreuger R. A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research.* London: Sage.

Milicic, A., Alcalay, L. & Torretti, A. (2002). *Elaboración y evaluación de un programa audiovisual para fortalecer las competencias parentales mediante una alianza efectiva familia–escuela.* Proyecto FONDECYT N° 1020955. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología.

Navarro, G. (2002). *La participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje de los hijos.* Tesis Doctoral, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, en colaboración con Universidad de Estocolmo, Suecia.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2000). *Informe sobre desarrollo humano en Chile 2000.* Santiago: PNUD.

Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano.* Madrid: Alianza.

Ramírez, V. (1999). Las demandas de la escuela a la familia y sus efectos en madres y padres. *Proyecto Principal de Educación, 48*, 33-53. Santiago: Servicio Nacional de la Mujer.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research.* Newbury Park–London New Delhi: Sage.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). La representación de los hallazgos. En: S. J. Taylor & R. Bogdan (Eds.), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Buenos Aires: Paidós.

Vaccaro, L. (1995). Encuentro familia popular y educación. *Cuadernos de Educación*, 212. Santiago: CIDE.

Fecha de recepción: Mayo de 2005.
Fecha de aceptación: Octubre de 2005.