

Madrid, R., Saracostti, M., Reiningger, T. & Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389801>

Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela

Romina Madrid ⁽¹⁾, Mahia Saracostti ⁽²⁾, Taly Reiningger ⁽³⁾, María Teresa Hernández ⁽³⁾

⁽¹⁾ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, ⁽²⁾ Universidad de La Frontera,

⁽³⁾ Universidad de Chile.

Resumen

En un contexto de amplio acuerdo científico y legislativo sobre la importancia de la colaboración familia y escuela en los sistemas escolares, este estudio indaga en las nociones de colaboración que sustentan las prácticas de participación familiar en cinco establecimientos de Chile. Usando un cuestionario de involucramiento familiar y a través de entrevistas individuales y grupales, se identifican las nociones de colaboración familia-escuela, los roles, y las expectativas sobre las familias derivadas de éstas. El análisis muestra cómo las nociones de colaboración de docentes y familias privilegian cierto tipo de participación mientras invisibilizan otros. Se problematiza el hecho de que las familias, unilateralmente, sean construidas como las responsables últimas del éxito de la relación familia-escuela.

Palabras clave

Colaboración familia-escuela; percepciones docentes; percepciones familias; participación

Accountability, obedience, and resistance: teachers and families' perspectives on school-family collaboration

Abstract

Internationally there is wide scientific and legislative agreement on the relevance of school-family collaboration in education. Following this premise, this study explores the notions of

Contacto:

Romina Madrid romina.madrid@pucv.cl.

Las autoras agradecen al proyecto FONDECYT 1170078, que permitió la elaboración de este artículo.

collaboration that sustain participation and involvement practices in five schools in Chile. Utilizing a questionnaire based on Hoover-Dempsey & Sandler's scales of parental involvement and individual and group interviews with teachers and families, meanings about school-family collaboration, roles and teachers' expectations for families are explored. Results show how notions of collaboration held by teachers and families privilege certain aspects while making others invisible. Further results indicate accountability and blame discourses for the failure of successful school family collaborations attributed to non-participating families by teachers and those families who do participate in school-based activities.

Keywords

School-family collaboration; teachers' and family's perceptions; family involvement

Introducción

A la fecha hay un amplio consenso en la comunidad científica acerca de los beneficios asociados al involucramiento de las familias en el ámbito educativo (Saracostti, Lara, Martella, Miranda, Miranda-Zapata y Reiningger, 2019; Lara y Saracostti, 2019) y a las alianzas de colaboración familia-escuela (Garbacz, Herman, Thompson, y Reinke, 2017). En Chile, esta colaboración ha sido reconocida por el gobierno como un aspecto fundamental al que debe responder la educación pública, siendo explicitado en la Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas (Mineduc, 2017). Como señalan Fernández y López (2017), la participación de las familias en la educación se ha convertido en un constructo político no cuestionado en el discurso educativo actual. En este contexto que proclama la colaboración y la participación de las familias en la escuela, cabe preguntarse, ¿Qué entienden por colaboración familia-escuela las propias familias y los docentes? ¿Qué roles están a la base de estas nociones de colaboración? ¿Qué formas de colaboración son privilegiadas por la escuela y cuáles son invisibilizadas?

Estas preguntas sirven de guía en el presente artículo, que tiene como objetivo analizar las percepciones de docentes y apoderados respecto a la colaboración familia-escuela en cinco colegios municipales de Chile.

Aspectos conceptuales

Re-conceptualizando la noción de colaboración escuela-familia

Las actuales definiciones sobre lo que significa e implica la colaboración familia-escuela postulan que la participación de las familias en el ámbito educativo debe buscar el empoderamiento de éstas, y debe ser mediada y asegurada por la acción intencionada de la escuela (Garbacz, et al., 2017; Weist, Garbacz, Lane, y Kincaid, 2017). Los nuevos modelos de colaboración pretenden ir más allá de las tradicionales formas de participación centradas en la escuela (por ej. asistencia a reuniones de apoderados o apoyo en las tareas escolares desde el hogar), integrando una conceptualización más amplia de cómo los padres participan o pueden participar en las experiencias educativas de sus hijos/as (Baker, Wise, Kelley, & Skiba, 2016; Christenson & Reschly, 2010)

Desde estos enfoques, las familias y las escuelas son igualmente protagonistas en la construcción de sus roles y formas de relacionarse. La colaboración familia-escuela incluye distintas dimensiones, una relacionada con el soporte de las familias en la experiencia escolar, otra relacionada con la comunicación entre ambas esferas, una tercera se refiere a la

implicación de la familia en la gestión y actividades de la escuela, y finalmente otra es la integración de la comunidad en la experiencia escolar de los estudiantes (Sarmiento & Zapata, 2014).

Así, la relación colaborativa entre familias y escuela puede ser entendida, por un lado, como la disposición de la familia a involucrarse con ésta y con los aprendizajes de sus hijos, incluyendo las prácticas conductuales y verbales en el hogar, así como las que se despliegan en las actividades que organiza la escuela (Anderson-Butcher, 2006; Reininger, 2014). Por otro lado, supone la disposición de la institución educativa por incorporar metodologías innovadoras de acercamiento y de apertura hacia las familias y su diversidad (Epstein, 2018; Saracostti, 2013; Ward, Anderson-Butcher & Kwiatkowski, 2006; Epstein & Sander, 2000).

Enfoques teóricos para entender la colaboración familia-escuela

Algunos de los enfoques teóricos a la base de nuestra comprensión de las dinámicas familia-escuela son: la teoría de capital social de Bourdieu y Coleman, y su aplicación a las relaciones familias y escuelas por Lareau; la teoría de las fuentes de conocimientos de Moll y Greenberg (Yamauchi, Ponte, Ratliffe, y Traynor, 2017); y la teoría micropolítica de la participación de padres en la escuela (Malen, 1994; Ng & Yuen, 2015). Transversalmente, estos enfoques han integrado una discusión acerca de las relaciones de poder entre las familias y la escuela.

La teoría de capital social de Bourdieu (1986) postula que al igual que el capital económico existe otro tipo de capital relativo a las relaciones sociales que facilita la acción colectiva de cualquier grupo. El capital social de las familias afecta la participación de los padres en la educación de sus hijos/as, influyendo tanto en las actitudes de los docentes hacia los padres, como en la confianza de estos acerca de su participación en la escuela (Crozier, 2001).

Las actuales nociones de colaboración familia-escuela enfatizan en el rol de la escuela en promover una participación genuina y protagónica de las familias puesto que la evidencia ha demostrado que esta no ocurre espontáneamente, en particular en comunidades marginalizadas históricamente (Crozier, 2001; Fernández & López, 2017; Lareau, 2000, 2003). La idea misma desde donde se argumenta la importancia de la colaboración familia-escuela asume que padres y docentes se valoran y respetan mutuamente, sin embargo, no siempre se reconoce que esta relación opera en un contexto micropolítico de múltiples demandas, expectativas y tensiones de poder (Malen, 1994; Ng & Yuen, 2015).

Metodología

Diseño de investigación

El objetivo del estudio es describir las nociones de colaboración familia-escuela desde las perspectivas de los docentes y las familias. El diseño de investigación corresponde a uno mixto que integra datos cuantitativos provenientes de una encuesta y datos cualitativos de entrevistas individuales y grupales. La integración consecutiva (en dos momentos) de ambos tipos de datos responde al interés por triangular la información proveniente de las encuestas con las entrevistas, como también la posibilidad de elaborar un análisis más profundo y detallado del fenómeno en cada establecimiento (Creswell, 2015; Miles & Huberman, 2002).

Participantes

El estudio incluye a padres, madres o apoderados y docentes de primer ciclo de educación general básica de cinco establecimientos municipales de Chile. Las escuelas tienen altos niveles de vulnerabilidad según el índice de vulnerabilidad escolar definido por el Ministerio de Educación de Chile. Los establecimientos participantes se ubican en un rango que va desde un 90% a un 99% en el Índice de vulnerabilidad Escolar (IVE). El Índice de vulnerabilidad

Escolar, es una categoría utilizada en el sistema educacional chileno que identifica el porcentaje de estudiantes que provienen de sectores socioeconómicos deprivados.

Se encuestó a 230 padres, madres o apoderados. De quienes responden este cuestionario, el 81,5% corresponden a madres, el 10,6% a padres, el 6% a abuelas y 1,9% a otros. Se entrevistó a 12 docentes de tercero y cuarto básico, y se realizaron 5 entrevistas grupales, una por escuela, con 40 apoderados de esos mismos cursos.

Procedimientos

Este estudio es parte de un Proyecto más amplio que estudia la efectividad de intervenciones para fortalecer el vínculo entre familias y escuelas. El estudio cuenta con la aprobación del Comité de ética de la Universidad de la Frontera y por la Comisión Nacional de Ciencias y Tecnologías de Chile (CONICYT).

Para acceder a las escuelas y a las familias, se contactó inicialmente al departamento de educación municipal respectivo y luego con las escuelas. En cada escuela, se convocó a un total de 10 apoderados por curso, quienes fueron invitados por los directivos. Los participantes firmaron un documento de consentimiento informado.

Instrumentos

El cuestionario de involucramiento familiar está conformado por diversas sub-escalas del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (2005), adaptado al contexto nacional en base a un panel de expertos (Reininger, 2014). En este artículo se han utilizado las sub-escalas de involucramiento familiar en la escuela y el hogar. En base a las cuales se diseñaron protocolos de entrevistas a docentes y de entrevistas grupales para apoderados, que profundizaron en temas como la comunicación familia-escuela y actividades de participación, entre otros.

Análisis de la información

Los datos del cuestionario se analizaron utilizando el paquete estadístico SPSS para realizar análisis descriptivos sociodemográficos de las familias y resultados descriptivos univariados de las sub-escalas seleccionadas.

En el caso de los datos cualitativos, la información se analizó usando prioritariamente la metodología cualitativa de análisis de contenido temático (Cáceres, 2008), el cual consistió en la elaboración de matrices de análisis por establecimiento que sintetizaron los temas abordados en las entrevistas. Usando como base las matrices, se elaboraron códigos y categorías por escuela y posteriormente se realizó un análisis transversal de los temas comunes a los establecimientos.

Resultados

Las nociones de colaboración familia-escuela emergen desde cómo, apoderados y docentes, describen su rol en la relación con el otro, las actividades en las que las familias dicen involucrarse, y cuál es el mayor obstáculo que docentes y familias identifican para lograr una relación colaborativa entre familias-escuela. Estos temas son descritos a continuación.

Roles de las familias en la educación de sus hijos/as y actividades de participación que los reflejan

Se identifican dos grandes roles desde las descripciones de las familias.

Obedecer los requerimientos de la escuela. Los apoderados perciben que su tarea es seguir las directrices de la escuela en torno a cómo y cuándo apoyar a sus hijos/as, las que enfatizan lo académico. De este modo, colaborar con la escuela significa reforzar contenidos y supervisar

tareas en casa. Los datos cuantitativos de involucramiento familiar en el hogar muestran que, efectivamente, las familias reconocen como parte de su quehacer la supervisión de tareas escolares y la ayuda en estudiar para los exámenes/pruebas (Ver Tabla 1).

Tabla 1. *Involucramiento familiar en el hogar*

Alguien en la familia:	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
▪ ayuda al niño(a) a estudiar para un examen	0,9%	9,7%	23,0%	66,4%
▪ habla con el niño(a) acerca del año escolar	0,0%	9,7%	24,4%	65,9%
▪ supervisa las tareas del niño(a)	0,5%	11,0%	23,3%	65,3%
▪ practica matemáticas, ortografía y otras materias con el estudiante	2,8%	16,6%	35,0%	45,6%
▪ lee con el niño(a)	2,3%	19,1%	32,6%	46,0%

Fuente: elaboración propia

Los apoderados se refieren a la importancia de seguir las instrucciones que entrega la escuela para reforzar contenidos académicos, lo cual se condice con los datos cuantitativos aportados por la Tabla 1. La cita a continuación describe este rol de refuerzo académico.

E: ¿Qué hacen ustedes como familia para el desarrollo de los aprendizajes de sus hijos?

P3: Bueno, ayudando, enseñándole a mi hijo en la casa, explicándole porque se supone que no todo lo hace el profesor, tampoco es venir y dejar al niño aquí y uno lavarse las manos, uno tiene que en la casa igual enseñarles a los niños las materias igual repasarlas porque no porque el profesor pase la materia uno dejarlo en la casa sin nada igual hay que estar aplicándola, las cosas si no se practican se olvidan (apoderados)

Otros padres dicen participar en actividades que en su gran mayoría son diseñadas, implementadas y lideradas por “la escuela”. Colaborar o participar, en este sentido, significa para las familias ayudar en lo que la escuela defina, y ser audiencia en eventos escolares de tipo artístico-cultural. Estas percepciones concuerdan con los datos cuantitativos asociados a la asistencia a celebraciones organizados por la escuela donde más del 70% de los apoderados indican que acuden a celebraciones frecuentemente y/o siempre (Ver Tabla 2). En estas actividades, la participación de la familia se expresa en lo presencial, “estar”, “ir” y también en la colaboración en tareas previamente consignadas desde la escuela, donde se ponen al servicio como, por ejemplo, el preparar alimentos.

Otra actividad que expresa la relevancia de “estar presente” son las reuniones individuales entre profesor y apoderado. Las familias describen estas reuniones como instancias generadas desde la escuela y lideradas por los profesores, donde se les informa de los progresos académicos de sus hijo/a y también se entregan directrices para apoyarlos desde el hogar. Las familias valoran positivamente estas reuniones individuales por su foco en la enseñanza y también porque se abordan aspectos de la convivencia escolar. Según lo

reportado en los datos cuantitativos, sobre el 81.7% de las familias indicó que siempre asistía a las entrevistas con el profesor en caso de ser citado, lo cual se condice con su alta valoración (Ver Tabla 2).

Tabla 2. *Involucramiento familiar en la escuela*

Alguien en la familia:	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
▪ Colabora en la escuela	5,1%	31,2%	25,1%	38,6%
▪ Asiste a entrevista con el profesor	0,5%	6,4%	11,5%	81,7%
▪ Acompaña al curso en paseos escolares	35,3%	21,9%	13,5%	29,3%
▪ Acude a las reuniones de apoderados	1,4%	14,2%	19,2%	65,3%
▪ Asiste a las celebraciones organizadas por la escuela	4,7%	22,3%	21,3%	51,7%

Fuente: elaboración propia

Apoyar el aprendizaje en diversas formas y “resistir” las demandas de la escuela. Un discurso alternativo es el de las familias que definen su rol desde una noción más amplia de colaboración con la escuela, que va más allá de seguir las directrices del docente. En él, es como si las familias *resistieran* la demanda por cumplir con los requerimientos de la escuela, orientando su quehacer a apoyar el aprendizaje en formas diversas. En este sentido, ofrecen múltiples formas de participación en las experiencias educativas de sus hijos/as que radican en la cotidianidad de la vida familiar. Dos apoderados elaboraron:

P4: (...) le enseñamos como no sé yo le digo. “ya, ayúdame a pelar las verduras, ya cuantas papas hay ahí, cosas así me entiende,” como al día a día le vamos ejercitando (...)

P2: Igual que para la lectura, el hermano le pasa un juego que es en inglés y tienen que traducirlo, entonces en el juego por obligación tiene que leer para saber lo que tiene que hacer, entonces todos lo vamos aplicando (...) (apoderados)

Otros padres describen fortalecer el aprendizaje de sus hijos/as a través de experiencias recreativas en la comunidad. A continuación, la cita refleja la importancia de los espacios de esparcimiento como componente educativo:

Por ejemplo a mí me gusta algo que es súper accesible acá yo vivo acá súper cerca pero me gusta ir a la universidad donde están los animalitos, hay un jardín botánico (...) y mi hijo ha aprendido mucho y hemos ido innumerables veces, veinte le diría que es poco y no sé buscamos miguitas de pan en la casa y le damos a los peces y él me comenta y me dice mamá mira vimos estos peces es el mismo que vi en tal video que vi tal día y trato de fomentar eso quizás no tengo, ni siquiera necesito dinero sólo tiempo porque ni siquiera invierto en una entrada, buscar como instancias, eventos o ferias (...) (apoderados)

De manera similar, y en coincidencia con lo que muestran los datos cuantitativos (Tabla 1), donde más del 80% de los apoderados indican que frecuentemente o siempre hablan con sus

hijos/as acerca del año escolar, las familias describen otro recurso valórico que da cuenta de su nivel de compromiso: el estar constantemente chequeando e incentivando a los/as hijos/as en torno al quehacer escolar. Una apoderada comenta acerca de la importancia de incentivar y hacerse presente en las experiencias educativas de los hijos/as,

(nuestro rol es el) de apoyarlos, de preguntarles, de acompañarlos, es fundamental el apoyo en los niños porque si no los niños se sienten desprotegidos, sienten apoyo de una parte, pero de los papás no, entonces yo encuentro que los padres somos fundamentales en el apoyo del estudio de nuestros hijos (apoderados)

En definitiva, en esta segunda categoría, las familias describen formas de colaboración y participación que las sitúan como protagonistas en contraste al rol descrito anteriormente. Estas formas no emanan de la escuela y reflejan una concepción más amplia de colaboración y de apoyo al aprendizaje que no se limita a cumplir las expectativas de la escuela, sino que les subyace una noción más amplia de aprendizaje.

Las familias dan cuenta de dos discursos sobre la vinculación con la escuela. Uno que enfatiza el rol más bien pasivo y receptivo del que *obedece*, y que posiciona a las familias en alianza con los docentes y sus requerimientos. Un segundo discurso, sugiere un rol más activo, complejo, y que, de algún modo, *resiste* a los mandatos tradicionales de la escuela. En él, las familias entienden su rol desde una perspectiva más amplia, que se centra en su acción por sobre la del docente, y se localiza en el hogar y comunidad por sobre la escuela.

Rol docente en la relación familia-escuela y estrategias para propiciar la participación de las familias

Se observa un acuerdo transversal en el discurso de los docentes entrevistados en torno a cómo éstos entienden su rol en propiciar la participación e involucramiento de las familias en la educación de sus hijos/as. Los datos de los docentes participantes concuerdan con lo que la literatura identifica como el rol de experto (Dale, 1996) o etnocentrismo docente (Ng & Yuen, 2015). Los docentes se ven a sí mismos como los que deben definir el tipo de participación de las familias y quienes son los expertos en las materias en que los padres deben involucrarse.

Cuando se les preguntó por las estrategias que usan para involucrar a las familias y hacerlas sentir comprometidas con la educación de sus hijos/as, los docentes respondieron que su estrategia consistía en *“decirles a las familias lo importante de su participación y informarles sobre lo que tienen que hacer.”* Esta idea se expresó en la mayoría de las entrevistas docentes.

En este sentido, los datos evidencian un repertorio limitado de parte de los docentes para abordar el trabajo con las familias. A la base del hecho de *“decir”* a las familias que se involucren en la educación de sus hijos/as, se evidencia una ingenua ilusión de control de parte de los docentes, quienes parecen asumir que lo que dicen será acatado automáticamente por las familias, la cual constituye otra expresión del modelo de experto.

Coherente con la tipología de Dale (1996), los docentes describen su rol según lo que la literatura denomina modelo de trasplante, en el cual se *trasplantan* los conocimientos y habilidades de los docentes en las familias para *ayudarlas* a participar en el rol de apoyo académico. En este modelo, los padres son visto como recursos, pero tal como en el modelo de experto, el poder radica en el docente, quien permite (y entrena) a los padres para que éstos apoyen su trabajo y no creen disonancias. En la cita descrita a continuación, un docente describe el rol de formador en contenido disciplinar.

En las reuniones, yo les explicó a los papás como estoy enseñando a sumar yo les enseño, les explico a ellos, para que no enseñe de otra forma y los confunda, en

entrevistas, cuando el apoderado tiene alguna duda, como preparar una disertación o no entienden alguna de las materias que estoy pasando (...) (docentes)

Así, los docentes dan cuenta de un discurso más uniforme respecto a su rol en el involucramiento familiar, el cual se sustenta en el modelo experto/aprendiz. En este rol, ellos se posicionan como los expertos, modelos, y formadores de las familias, y quienes tienen la tarea de definir lo que éstas deben hacer. Esta idea de controlar la relación con las familias se expresa en que no hay estrategias para fortalecer la vinculación más allá de “decirles a los padres lo importante que es que participen.”

Obstáculos para una colaboración efectiva: ¿Cuál es el problema?

Cuando se preguntó a los docentes y a las familias ¿cuál es, según usted (es), la principal causa en los problemas en la relación escuela-familia? Los participantes, docentes y familias, concordaron en que el problema principal son las familias que no participan en las actividades convocadas por la escuela.

El problema es “las familias”: Percepciones de los docentes. Los docentes entrevistados, de manera transversal, explican que el principal problema en la relación escuela-familia es la falta e inconstante participación e interés de (la mayoría de) las familias en la educación de sus hijos/as. Esta se manifiesta en la falta de participación en las actividades convocadas por la escuela. Según los docentes, muy pocas familias participan en las instancias diseñadas por la escuela, y en general, son siempre las mismas.

Generalmente las familias participan poco. (Hay) poca participación sobre todo a reunión. Tratamos de que las reuniones sean cortas, no tan extensas, pero en sí, siempre participan las mismas personas, siempre viene la misma cantidad de apoderados, se repite el número, generalmente vienen los mismos (docentes)

Coincidente con otros estudios (Gomilla & Pascual, 2015), los docentes interpretan que la falta de participación responde a un desinterés de las familias. Como uno de ellos señaló,

A mí me pasa que yo tengo cuatro apoderados buenos, que están siempre, vienen a todas, apañan a todas, pero el resto no cuesta mucho que se integren a las actividades en los horarios propuestos, siempre hay excusas para no estar (docentes)

Otros destacan que, aunque se motiva a las familias diciéndole lo importante de su participación y se dan facilidades para asegurar la participación en las reuniones de apoderados, no hay una respuesta positiva de parte de las familias.

En las reuniones el profesor está siempre ahí como motivándolos a que es importante porque yo les digo es rico verlos a principio de año pero es triste la última reunión, porque lo único que les interesa es saber a veces si el niño pasa de curso o no, entonces por mucho que yo busque la motivación que igual yo siento que igual los papás míos están como bien contentos con el colegio y con uno como profesor pero también hay unos poquitos que uno quisiera que participaran y eso cuesta y que siempre las razones que dan ellos es porque tienen niños pequeños que no pueden venir y, igual yo a veces les digo vengan con ellos no importa pero igual no vienen (docentes)

En general, los docentes critican que las familias no tienen un real interés en los espacios y oportunidades de participación que ofrece la escuela y que éstas priorizan otros temas antes que el de la participación escolar. Sin embargo, los docentes también reprochan que, cuando las familias participan en la escuela, la participación de éstas se concentra en actividades recreativas y colectivas. Estos docentes concluyen que las familias no tienen un real interés en la formación académica. Como uno de ellos explicó,

(...) la verdad es que los papas no son muy participativos, no son muy presentes, en el aspecto académico. A modo general como colegio cuando hay actividades como encuentro de familias si ahí, aparecen en ese tipo de actividades, le gusta venir, les gusta asistir al desfile, cuando sus hijos bailan, a ese tipo de actividades asisten, pero en cuanto a lo académico no participan mucho (docentes)

En menor parte, un grupo de docentes identifican dificultades y reflexionan sobre las pocas instancias que existen en la escuela para convocar a los padres y las trabas institucionales para convocar a las familias. Una profesora explicó,

(en esta escuela) No hay como en otras escuelas que se hacen de repente, que hay un grupo que es de deporte, que tiene que ver con los apoderados, que se hacen competencias, no, aquí no hay, más allá de la corrida familiar y la festividad de fiestas patrias no hay otra actividad en la que ellos puedan participar, incluso yo por lo menos que trabajo el tema de las disertaciones y presentaciones de cuento con los papás me cuesta mucho hacerlos llegar a una sala porque (...) no pueden entrar fácilmente a la escuela (docentes)

En resumen, los docentes de las cinco escuelas comparten el diagnóstico de cuál es el problema en la relación escuela-familia. La gran mayoría responsabiliza únicamente a las familias por su baja participación. Además, de existir participación, los docentes critican que ésta se concentra en actividades “extra-académicas”. Sólo un grupo minoritario de docentes problematiza el quehacer de la escuela para integrar a las familias.

El problema es las “otras” familias: Percepciones de los apoderados. Paralelamente, las familias entrevistadas comparten el diagnóstico de los docentes. Es decir, cuando se les pregunta por cómo explican las dificultades en la relación escuela-familia, los padres, al igual que los docentes, describen que el problema radica en la falta de compromiso de las “otras” familias con la educación de sus hijos. Cuando las familias argumentan, marcan claramente esta diferencia.

P2: (...) hay poca participación de parte de los papás, si en un curso hay veinte estudiantes, hay diez apoderadas que siempre están (...)

P5: No siempre vienen todos, siempre son las mismas mamás, siempre vemos las mismas caras (apoderados)

Una reacción compartida entre los apoderados tiene que ver con una sensación de injusticia derivada de que unos padres participen constantemente y otros no. Se enfatiza que las familias que no participan se “aprovechan” del trabajo de las que sí participan. En la cita a continuación, una apoderada describe en detalle el desgaste que experimentan como resultado de ser parte del grupo de padres que participa permanentemente.

En las reuniones siempre dicen que participan todas, pero al momento de las cosas, siempre somos las mismas (...) el problema son los papás que no se motivan a hacer las cosas. Entonces siempre yo creo que (docente) pide un favor y siempre somos las mismas. Entonces uno se va aburriendo, porque uno trabaja para su hijo, y para el curso, pero uno lo hace por su hijo en primer lugar. Entonces hay mamás que sinceramente se aprovechan de esa nobleza, se aprovechan del tiempo que tiene uno, entonces debería ser para todos iguales (...). Para cualquier tipo de reunión que la tía nos cite, siempre somos 8 mamás, y el curso tiene entre 29 y 30 alumnos. (apoderados)

En estas citas, además de la percepción de que es injusto para los padres que participan asumir la carga de los que no lo hacen, se observa que los apoderados no perciben ningún beneficio derivado del hecho de participar en las actividades de la escuela, describiéndolo

más como una carga. Al igual que en el discurso docente, estas apoderadas atribuyen que es la falta de interés la que incide en la ausencia de las “otras” familias en la escuela.

Los relatos de los apoderados revelan una perspectiva altamente individualista a la base de la participación familiar. El interés por participar es, en último término, alcanzar o mantener un beneficio individual que se espera recaerá sobre su hijo/a. Consecuentemente, las familias entienden que, si no participan, el mayor y más directo perjudicado es el estudiante. Como una apoderada expresó,

Yo por ejemplo pienso, como yo asisto por mi hijo porque a mí me preocupa mi hijo no es por si va la otra persona o no van lo mismo que uno tenga que pagar las cuotas uno la paga por el bien de su hijo, si uno tiene que ser consiente porque igual para saber le informan cómo va el estado de su hijo, uno es la forma que uno tiene de saber cómo van las notas el comportamiento por las reuniones (apoderados)

Demandando sanciones para los “otros” padres. Coincidentemente con una noción individual sobre el sentido de la participación en la escuela, algunos apoderados expresaron el deseo de que se “sancione” a los padres y familias que no participan de “igual forma” a la de ellos. Las citas a continuación evidencian la demanda de las familias porque la escuela adopte un rol punitivo.

P4: (...) faltan más sanciones (...)

P1: si porque por ejemplo en el liceo si no asiste a una reunión, al día siguiente el estudiante no puede entrar a la escuela si no viene con su apoderado.

P4: eso sería como lo legal porque hay mamás que ni siquiera eso, en mi curso hay dos niños que la mamá el año pasado no apareció nunca a las reuniones, nunca y este año es lo mismo (apoderados)

En definitiva, las conceptualizaciones de los padres entrevistados responsabilizan de manera transversal a los “otros” padres de ser los causantes de los problemas en la relación escuela-familia. Estas nociones se justifican en una perspectiva individualista acerca de las razones por las cuales se participa en la escuela y los beneficios de esta. Las familias, además, enfatizan en la necesidad de que la escuela asuma un rol punitivo para resolver la falta de participación familiar.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo corrobora la idea de que los fenómenos de participación y colaboración familia-escuela son, en parte, resultado de las interpretaciones respecto a lo que significa para unos y otros actores el vínculo escuela-familia. Así, el problema no es sólo de las familias que no participan o de las escuelas que no logran hacer que las familias participen, sino de que sólo ciertas y específicas definiciones y comprensiones de participación se reconocen y validan mientras otras son marginalizadas (Fernández & López, 2017). De ahí la importancia en cómo se entiende la participación, los roles que dichas comprensiones suponen para cada actor, y las prácticas que “cuentan” y las que no en estos procesos.

Así mismo, las interpretaciones de docentes y de familias descritas en este artículo no operan en el vacío, sino que se sustentan en relaciones de poder entre los sujetos. La disparidad de poder entre familias y escuela, especialmente en sectores vulnerables, hace necesario un enfoque micropolítico de la participación familiar que nos recuerde que toda colaboración requiere confianza mutua y respeto entre las partes, las que no están garantizadas por un mandato externo, sino que son el resultado de múltiples y complejas dinámicas de poder al interior de las comunidades educativas.

La idea de colaboración como *obediencia* fue compartida por docentes y familias en este estudio. Esta noción corresponde al modelo de experto (Dale, 1996) centrado en el docente (Ng & Yuen 2015), y se condice con estudios previos en donde la expectativa de los docentes es que las familias obedezcan y cumplan sus requerimientos de experto (Lareau 2000; 2003). Así, la colaboración que cuenta para los docentes es aquella que se ajusta a esta expectativa, mientras que cualquier otro tipo de participación de las familias resulta invisible para la escuela. La limitada visión de la participación de los padres presentes en las narrativas docentes, son relevantes de ser analizadas y problematizadas puesto que no sólo anulan otras formas de participación, sino que, reflejan una visión de un grupo de poder que termina eventualmente excluyendo a las familias históricamente marginalizadas (Fernández & López, 2017). En este trabajo, no sólo los docentes, sino que las familias mismas entienden su rol como cumpliendo las directrices que emanan de la escuela (reforzar contenidos o ser entrenado).

Los enfoques actuales sobre el involucramiento de las familias demandan que las escuelas complejicen las formas tradicionales de involucrar a las familias y las hace responsable de que las comunidades a las que sirven, encuentren un lugar para integrarse y participar de los procesos educativos de sus hijos/as (Garbacz, et al., 2017; Weist, Garbacz, Lane, y Kincaid, 2017). Esto implica que las escuelas están siendo llamadas a promover una participación que se distancia de los modelos tradicionales de experto/aprendiz, y que releva la necesidad de “leer” la diversidad de contextos familiares. Si esa es la expectativa, la falta de un repertorio de acción docente para involucrar a las familias debiese alarmarnos.

Una noción de colaboración alternativa emerge en los discursos de otro grupo de familias. En ésta, se observa que las familias *resisten* las demandas y el limitado alcance de la noción tradicional de participación. Cuando describen las actividades que realizan para apoyar el aprendizaje de sus hijos/as, estas sugieren una noción de colaboración familia-escuela más integral, localizada en el ambiente cotidiano de las familias, centrada en la relación que se desarrolla con los hijos/as en torno al aprendizaje. Esta forma de entender la participación y el rol de las familias tiene una potencialidad única que puede impulsar la renovación de las visiones docentes sobre lo que significa colaborar, puesto que se alinea con los modelos actuales de colaboración familia-escuela (Epstein & Sander, 2000; Garbacz, et al., 2017; Sarmiento & Zapata, 2014; Saracostti, 2013; Ward, Anderson-Butcher & Kwiatkowski, 2006; Weist, Garbacz, Lane, y Kincaid, 2017). Sin embargo, es invisibilizada por la escuela, por lo que se trata como si ésta no existiera.

Finalmente, el hallazgo más novedoso radica en la atribución de *responsabilidad* que docentes y familias hacen acerca de cuál es el problema a la base del vínculo escuela-familia. Docentes y familias concuerdan que los responsables del fracaso en la relación son los padres que no se alinean a las demandas de la escuela. Estos hallazgos otorgan una nueva arista al concepto de atribuciones cruzadas de culpa (Alcalay, Milicic, & Torretti, 2005), en donde las familias responsabilizan a la escuela por demandas insatisfechas y la escuela responsabiliza a las familias por no ocuparse de apoyar los procesos educativos de los/as niños/as. Los datos evidencian que las familias entrevistadas han hecho suyos los discursos de docentes, lo que puede responder al hecho de que las familias que participaron en las entrevistas fueron seleccionadas por los directivos de cada escuela, y, por ende, estén más alineadas con el discurso de la escuela.

La culpabilización a las familias por el éxito o fracaso de la relación escuela-familia advierte una relación escuela-comunidad en tensión, la que se condice con los resultados de estudios recientes en materia de liderazgo educativo que muestran que las familias constituyen el actor con el que directores perciben tener más y más intensos conflictos (Aravena & Madrid, 2019).

La literatura sobre micropolítica de la participación familiar ha enfatizado típicamente en las dinámicas de poder entre docentes y/o directivos y familias y/o estudiantes, donde se ha configurado a las familias como un grupo más bien uniforme. Los hallazgos aquí descritos constatan la heterogeneidad que existe en los discursos familiares respecto a la colaboración familia-escuela, así como también releva tensiones de poder entre familias. Futuras investigaciones en esta línea debiesen prestar mayor atención a la función que tiene la interacción entre familias en las dinámicas de colaboración familia-escuela.

Referencias

- Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psyche (Santiago)*, 14(2), 149-161.
- Anderson-Butcher, D. (2006) Building effective family support programs and interventions in C. Franklin, M.B. Harris & P. Allen-Meares (eds) *The School Services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals*. New York: Oxford University Press, 651-661.
- Aravena, F. & Madrid, R. (2019). *Los apoderados, los enemigos: Perspectivas de directores escolares en Chile sobre los conflictos más intensos y frecuentes*. Manuscrito enviado para publicación.
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). R. (1974). *The Power Broker: Robert Moses and the Fall of New York*.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82.
- Caspe, M., Lopez, M.E. & Wolos, C. (2006) Family Involvement in Elementary School Children's Education. Family Involvement Makes a Difference: Evidence that Family Involvement Promotes School Success for Every Child of Every Age. *Harvard Family Review Project*, 2, 1-12.
- Christenson, S.L. & Reschly, A.L. (Eds.). (2010). *Handbook of school-family partnerships*. New York, NY: Routledge.
- Creswell, J. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. New York: Sage.
- Crozier, G. (2001). Excluded Parents: the de-racialisation of parental involvement [1]. *Race Ethnicity and Education*, 4(4), 329-341.
- Dale, N. (1996) *Working with families of children with special educational needs: part practice* (London, Routledge).
- Epstein, J. (2018) *School family, and community partnerships: preparing and improving schools*. New York: Routledge.
- Epstein, J. L & Sander, M. (2000). *Handbook of the Sociologic of Education*. Ed. Springer: United State.
- Fernández, E., & López, G. R. (2017). When parents behave badly: A critical policy analysis of parent involvement in schools. In *Critical Approaches to Education Policy Analysis* (pp. 111-129). Springer, Cham.
- Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M., & Reinke, W. M. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of school psychology*, 62, 1-10.

- Gomilla, M.A. & Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 99-112.
- Lara, L. & Saracostti, M. (2019). Effect of Parental Involvement on Children's Academic Achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*. | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>.
- Lareau, A. (2000). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Knallinsky, E. (2010). Familia, escuela y comunidad. *Rivista italiana di educazione familiare*, 2(2), 45-56.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2002). *The qualitative researcher's companion*. California: Sage Publications.
- Malen, B. (1994). 9. The micropolitics of education: mapping the multiple dimensions of power relations in school politics. *Journal of Education Policy*, 9(5), 147-167.
- Reininger, T. (2014). *Parental Involvement in Municipal Schools in Chile: Why do Parents Choose to get Involved?* Ph.D. dissertation, Fordham University Graduate School of Social Service, New York, NY.
- Sarmiento, P. & Zapata, M. (2014). Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú.
- Saracostti, M. (2013). Familia-Escuela-Comunidad I: Una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo. *Santiago de Chile: Editorial Universitaria*.
- Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E., & Reininger, T. (2019). Influence of Family Involvement and Children's Socioemotional Development on the Learning Outcomes of Chilean Students. *Frontiers Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00335>
- Ward, H., Anderson-Butcher, D. & Kwiatkowski, A. (2006) Effective strategies for involving parents in schools. En: C. Franklin, M. Harris & P. Allen-Meares (Eds), *The school services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals* (pp. 641-649). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Weist, M. D., Garbacz, S. A., Lane, K. L., & Kincaid, D. (2017). Aligning and integrating family engagement in positive behavioral interventions and supports (PBIS): Concepts and strategies for families and schools in key contexts. *Center for Positive Behavioral Interventions and Supports (funded by the Office of Special Education Programs, US Department of Education)*. Eugene, OR: University of Oregon.
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. *SCHOOL COMMUNITY*, 27(2), 9.