

Una publicación de

LE
MONDE
diplomatique

AVANZANDO HACIA RELACIONES MÁS COLABORATIVAS ENTRE FAMILIAS Y ESCUELA: EXPERIENCIAS DESDE PAÍSES IBEROAMERICANOS



Editoras:
Mahia Saracostti
Laura Lara



**Avanzando hacia relaciones más
colaborativas entre familias y
escuela: Experiencias desde países
iberoamericanos**

Editoras: Mahia Saracosti y Laura Lara

**Avanzando hacia relaciones más colaborativas
entre familias y escuela: Experiencias desde países
iberoamericanos**

Editoras: Mahia Saracostti y Laura Lara

Diseño y diagramación: Cristian Escobar

Foto de portada: Shutterstock.com

La editorial AÚN CREEMOS EN LOS SUEÑOS
publica la edición chilena de *Le Monde Diplomatique*.
Director: Víctor Hugo de la Fuente
En coedición con la Universidad Autónoma de Chile, Santiago
de Chile

Suscripciones y venta de ejemplares:
San Antonio 434 Local 14 - Santiago.
Teléfono: (56) 22 608 35 24
E-mail: edicion.chile@lemondediplomatique.cl
www.editorialauncreemos.cl
www.lemondediplomatique.cl

Copyright 2020 Editorial Aún Creemos En Los Sueños.

Primera edición: diciembre 2020

**Este libro ha sido sometido a referato externo, siendo
evaluado y revisado por un comité de pares ciegos
compuesto por académicos y académicas con grado de
doctor especialistas en la temática.**

ISBN: 978-956-340-169-1 (edición impresa)
ISBN Universidad Autónoma de Chile: 978-956-6109-14-3

Registro de Propiedad Intelectual N°: 2020-A-10279

ÍNDICE

Prólogo	5
----------------------	----------

PARTE 1. Aproximaciones conceptuales a la relación familias -escuela: Desde el engranaje político-institucional al análisis de experiencias iberoamericanas	9
--	----------

Capítulo 1. Las reformas educativas en un contexto de transformación de las políticas públicas y de la institución familiar en Uruguay <i>Fernando Acevedo y Gisela Menni</i>	10
---	-----------

Capítulo 2. Factores contextuales en el desarrollo de la infancia en España: Familia, escuela y comunidad <i>Rosa Varela-Garay y Rosa Díaz-Jiménez</i>	35
--	-----------

Capítulo 3. Fortaleciendo la relación familia-escuela: Análisis de experiencias iberoamericanas <i>Mahia Saracostti, Romina Madrid y Cecilia Mayorga</i>	60
--	-----------

PARTE 2. Experiencias iberoamericanas para la promoción de relaciones colaborativas entre familias y escuelas	76
--	-----------

Capítulo 4. Modelo EPIC de colaboración familia-escuela en Chile: Ecológico, Participativo, Integral y Contextualizado <i>Laura Lara y Mahia Saracostti</i>	77
---	-----------

Capítulo 5. Experiencia de construcción de redes para el Buen vivir escuela- familia- comunidad en Manizales- Caldas, Colombia <i>Myriam Salazar Henao</i>	101
--	------------

Capítulo 6. Una experiencia en España de formación compartida para la mejora de la participación: Familias y profesorado <i>Joaquín Parra Martínez, María Ángeles Gomariz Vicente, María Ángeles Hernández Prados, María José Martínez Segura y María Paz García Sanz</i>	136
---	------------

Capítulo 7. Educación familiar y escolar en Colombia: Cruces de caminos para la construcción de paz comunitaria <i>Francisco José del Pozo Serrano, José Alfredo Aparicio Serrano y Zulema Rodríguez Triana</i>	165
---	------------

Mahia Saracosti

Ph.D. en Social Welfare, City University of New York y Trabajadora Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora Titular de la Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Valparaíso. Investigadora del Núcleo Científico y Tecnológico en Ciencias Sociales de la Universidad de la Frontera. Fundadora de la Red de Universidades por la Infancia – RUPI. Directora de la Cátedra UNESCO Niñez y Juventud, Educación y Sociedad.

Laura Lara

Doctora en Psicología, Máster en Intervención y Mediación Familiar y Licenciada en Psicología por la Universidad de Sevilla, España. Actualmente se desempeña como Profesora Titular en el Instituto de Estudios Sociales y Humanísticos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chile, donde imparte docencia en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación y desarrolla proyectos de investigación relacionados con diferentes aspectos del desarrollo humano y la educación.

Prólogo

Los principales hallazgos de las investigaciones científicas en el ámbito familia - escuela dan cuenta de una influencia positiva de este vínculo en ambas esferas, contribuyendo al desarrollo de apego escolar de los y las estudiantes con sus instituciones escolares, así como también a la mejora de la autoestima de los niños, niñas y adolescentes, el rendimiento escolar, las relaciones entre padres/madres e hijos/as, las actitudes de los padres y las madres hacia la escuela, entre otros efectos positivos.

En coherencia, muchas escuelas han desarrollado programas, iniciativas o lineamientos de trabajo que abordan la vinculación colaborativa entre familias y escuela. Sin embargo, en el contexto de los países iberoamericanos y especialmente en Latinoamérica existe un escaso número de experiencias de intervención familias-escuela que hayan sistematizados y se encuentren disponibles en la literatura científica.

En el contexto de crisis sociosanitaria provocada por COVID19, y también en el periodo post pandemia, la educación formal debiera ofrecer una comunidad de pertenencia para los y las estudiantes y su entorno familiar. A ambos lados del proceso educacional, docentes y familias han realizado enormes esfuerzos para acomodar su vida cotidiana y sostener el proceso educativo no presencial. Por tanto, mantener el vínculo estudiante-docente y familia-escuela se hace más necesario que nunca, donde el trabajo colaborativo entre ambas esferas permitirá asegurar el bienestar psicológico, emocional y social de los y las estudiantes y sus familias. Con la gran mayoría de los niños, niñas y adolescentes chilenos ibero americanos y del mundo estudiando desde casa, la revalorización de vínculos colaborativos entre familias y escuelas adquiere renovada relevancia.

Este libro se ha desarrollado al alero del proyecto FONDECYT 1170078, gracias al apoyo de la Comisión Chilena de Ciencias y Tecnologías (CONICYT) y busca dar cuenta de algunas experiencias actualmente en desarrollo. La primera parte de este libro entrega antecedentes conceptuales, contextuales políticos–institucionales en cuanto a la relación entre familias y escuelas en algunos países iberoamericanos. El primer capítulo titulado *“Las reformas educativas en un contexto de transformación de las políticas públicas y de la institución familiar”* aporta reflexiones para una mejor comprensión de esos aspectos de la relación entre la familia y la escuela, al situar a aquella relación en función de las influencias ejercidas en cada una de esas instituciones por las políticas públicas, tanto las de corte social sensu stricto como las propiamente educativas. El segundo capítulo *“Factores contextuales en el desarrollo de la infancia en España: Familia, escuela y comunidad”* plantea que la familia y la escuela constituyen pilares básicos del proceso educativo de niños y niñas, unos pilares que están teniendo que soportar presiones e incertidumbres generadas en plena era de transformación social. Nuevos modelos familiares y relacionales están promoviendo la necesidad de ampliar la mirada hacia la intervención en la familia y la escuela desde un enfoque sistémico fenomenológico que nos acerca al paradigma en el que la persona es considerada como parte de sistemas en constante interacción. Finalmente, este trabajo aborda la escuela fundamentalmente en sus elementos relacionales con las familias. Por último, el capítulo denominado *“Fortaleciendo la relación familia-escuela: Análisis de experiencias iberoamericanas”* tiene como propósito describir y analizar aquellas experiencias iberoamericanas orientadas a fortalecer la relación entre familias y escuela en torno a tres ejes: a) Enfoques teóricos que sustentan la colaboración familia-escuela b) Ámbito de intervención; y c) Principales resultados.

La segunda parte de este libro se compone de cuatro capítulos y busca aproximarse a modelos y/o estrategias de intervención que permitan avanzar en la vinculación colaborativa entre las familias y las escuelas. El cuarto capítulo se titula *“Modelo EPIC de colaboración familia-escuela en Chile: Ecológico,*

Participativo, Integral y Contextualizado” y surge directamente del proyecto de investigación que sustenta este libro. El objetivo de este capítulo es presentar los aspectos básicos y los resultados iniciales de la implementación de un modelo de intervención diseñado para fomentar la colaboración familia-escuela en estudiantes de educación básica, que toma en consideración las experiencias internacionales, y especialmente del contexto latinoamericano, con el objetivo de aplicar una intervención mejorada y contextualizada que sea eficaz para los niños y niñas escolarizados en escuelas chilenas.

El quinto capítulo se denomina “*Experiencia de construcción de redes para el Buen vivir escuela- familia-comunidad en Manizales- Caldas, Colombia*”. Se basa en la sistematización de la experiencia del programa Agenciamiento familia- escuela- comunidad en el Municipio de Manizales, liderada por la Universidad de Manizales, el Centro de Estudios avanzados en Niñez y juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales y la Red Galerías, apoyada en los primeros dos años por el Convenio Colciencias-Fundación Social. Este capítulo retoma sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, contextuales, sentidos, construidos, fundamentos, lógicas, aspectos problematizadores y aprendizajes que permiten comprender el modo en que se ha gestado, desarrollado y proyectado.

Por su parte, el sexto capítulo titulado “*Una experiencia en España de formación compartida para la mejora de la participación: Familias y profesorado*” es fruto de una investigación enmarcada en un proyecto I+D+I, financiada por el Estado español, cuya finalidad es mejorar la participación familiar en el proceso educativo de los y las estudiantes, mediante intervenciones formativas dirigidas tanto a familias como al profesorado. Para ello, se está llevando a cabo una investigación evaluativa, colaborativa y participativa en la que participan familias y docentes de centros escolares de un municipio de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España). Dichos participantes son parte activa del estudio, buscando la transformación social y la mejora de la situación de partida.

La investigación está siguiendo el denominado ciclo de intervención educativa, el cual comenzó con una evaluación de necesidades, el diseño y aplicación de un programa formativo dirigido a equipos directivos de centros y Asociaciones de Madres y Padres del alumnado, y la planificación e implementación de programas de intervención dirigidos a familias y docentes, en los que la evaluación está siendo la herramienta clave para mejorar las actuaciones realizadas. De la misma, se deduce que los resultados parciales obtenidos están siendo muy positivos, con alta motivación y satisfacción por parte de todos los implicados.

Por último, el séptimo capítulo se titula “*Educación familiar y escolar en Colombia: Cruces de caminos para la construcción de paz comunitaria*”. Este estudio aborda la conflictividad familiar de la región caribe colombiana, a través de las percepciones de la comunidad docente de las instituciones educativas, de las familias y líderes sociales vinculadas a las escuelas en los territorios. Por estas comunidades educativas se percibe la negligencia familiar como la problemática más relevante, así como las violencias intrafamiliares. Los cruces de caminos (mediación) entre escuelas, familias y comunidades, fortaleciendo el tejido socio-comunitario entre entornos, se deducen como la estrategia de acción socioeducativa; entendiendo que las familias (a pesar de sus vulnerabilidades, dificultades y problemas), presentan capacidades y son agentes de cambio en sus propias dinámicas familiares, sociales y comunitarias; donde los entornos escolares pueden ser articuladores y promotores a través de la corresponsabilidad y la participación activa para la construcción de paz territorial.

PARTE 1

Aproximaciones conceptuales a la relación familias-escuela: Desde el engranaje político-institucional al análisis de experiencias iberoamericanas

Las reformas educativas en un contexto de transformación de las políticas públicas y de la institución familiar en Uruguay

Fernando Acevedo y Gisela Menni

Centro de Estudios sobre Políticas Educativas de la Universidad de la República, Uruguay

El análisis del tipo de relación que en cada lugar y momento histórico se establece entre familia y escuela, dos de las instituciones sociales de mayor centralidad en el mundo occidental moderno, resulta sustantivo para comprender la dinámica de lo social, su situación y prospectiva. Esa comprensión será más afinada si a aquella relación se la sitúa en función de las influencias ejercidas en cada una de esas instituciones por las políticas públicas, tanto las de corte social *sensu stricto* como las propiamente educativas.

La nueva cuestión social en el Uruguay del siglo XXI

En el caso de Uruguay no debe soslayarse que a pesar de los significativos esfuerzos realizados en los últimos quince años desde la institucionalidad estatal para paliar o resolver circunstancias sociales notoriamente acuciantes y moralmente inadmisibles, un pequeño sector de la población sigue sumido en condiciones indignas de existencia: miseria, pobreza y pauperización crónicas, fragmentación, desintegración y exclusión sociales, anomia, resignación, sufrimiento. La gravedad de esas problemáticas sociales convierte a su abordaje en una tarea ineludible y urgente.

No se trata, evidentemente, de problemáticas nuevas. De hecho, el reconocimiento de la necesidad de que el Estado les prestara especial atención fue el núcleo programático del *Es-*

tado de Bienestar imperante desde mediados del siglo pasado (Bértola, 2015; Castel, 1997; Esping-Anderssen, 1993; Rosanvallon, 2002; Valenzuela, 2018). Cuando a fines de los años 70 el Estado de Bienestar entró en crisis –debido, entre otras razones, a que las tácticas y los dispositivos asistencialistas se vieron largamente desbordados– (Solano y Miranda, 2019; Ubasart y Minteguiaga, 2017) emergió *una nueva cuestión social* (Castel, 1997; Rosanvallon, 2002), signada por el agotamiento del modelo estatal precedente y, con él, de los antiguos esquemas de inteligibilidad de lo social. Si bien para Castel la característica distintiva de esta nueva cuestión social está dada por la pérdida de la centralidad del trabajo y el consiguiente derrumbe de la condición salarial¹, parece claro que su manifestación capital, sobre todo en América Latina, está constituida por una creciente inequidad, polaridad y exclusión social, cristalización inequívoca de unos cada vez más altos índices de una pobreza heterogénea (Chao, 2016; Repetto, 2000).

Pero si bien no se trata de problemáticas nuevas, el advenimiento de la nueva cuestión social constituye, sin dudas, un punto de inflexión en el devenir de la modernidad que marca el inicio de la nueva realidad *epocal* en la que ahora se inscriben esas problemáticas que nuestro tiempo ha heredado. En este sentido, aquí interesa destacar que la institucionalidad pública –y en particular la estatal– no ha logrado acompañar con eficacia esa profunda transformación. Cabe, pues, coincidir con Rosanvallon (2002) en cuanto a que “el advenimiento de una nueva cuestión social se traduce en una inadaptación de los viejos métodos de gestión de lo social” (p. 8).

En efecto, en las últimas décadas en buena parte de América Latina comenzó a ser interpelada la estructura de los principios que hasta no hace mucho habían organizado la solidaridad, tanto como la concepción misma de los derechos sociales, en el marco de la fractura del *Estado Providencia* y su sustitución por lo que el propio Rosanvallon (2002) calificó como un *Estado mínimo*, que hoy se erige como “una maquinaria cada vez más opaca y burocrática que enturbia la percepción de las

finalidades y entraña una crisis de legitimidad” (p. 9). Esta crisis se ha mantenido subyacente a pesar de los nuevos enfoques emergentes, propios del modelo neoliberal, que comenzaron a consolidarse en los años 80, en los que el diseño de políticas sociales resigna su pretensión de universalidad y empieza a quedar sometido a la lógica del mercado y, por ende, a privilegiar la eficacia y la eficiencia en desmedro de la equidad social: impulsos privatizadores, estrategias descentralizadoras, políticas focalizadas. Esa crisis de legitimidad, propia de los capitalismo tardíos (Habermas, 1994), ha provocado sistemáticamente crisis económicas, políticas y socioculturales, las cuales dieron lugar a déficits de identidad, de integración y de conducción (Bayce, 1997)².

En definitiva, el advenimiento de la nueva cuestión social constituyó una clara divisoria de aguas que llevó a la revisión y renovación de los dispositivos analíticos que permitieran volver inteligibles las nuevas realidades sociales, sus implicancias y efectos, de modo de sentar bases sólidas que contribuyeran a fortalecer el rol del Estado como rector protagónico, eficiente y ecuánime de las políticas sociales en general y de las políticas educativas en particular. En concreto, por lo menos en el caso del Uruguay de los últimos quince años, la institucionalidad social³ comenzó a fortalecerse sobre la base de una reflexión consistente en torno al diseño e implementación de políticas sociales y educativas que estuvieran dotadas tanto de eficiencia y pertinencia —teórica y empírica— como de una suficiente legitimación social por parte de la ciudadanía directa e indirectamente implicada en ellas.

Se trata, entonces, de procurar que la *maquinaria estatal* referida por Rosanvallon comience a ser *cada vez menos opaca y buro-*

2. La crisis de legitimidad de los capitalismo tardíos deviene, según Habermas, de “un doble proceso de organización de los mercados de bienes, capitales y trabajo, con concentración de empresas, por un lado, e intervención del Estado frente a la percepción de fallas de funcionamiento del mercado, por el otro” (Bayce, 1997).

3. Con la expresión «institucionalidad social» nos referimos al “conjunto de normas, símbolos, reglas de juego formales e informales sobre los que se estructuran las respuestas a la cuestión social” (Repetto, 2000). Se trata, como apunta Repetto, de un concepto complejo, ya que conjuga diversos aspectos de los ámbitos políticos, jurídicos, económicos y organizacionales, incluyendo los inevitables conflictos (y los eventuales consensos) entre los intereses contrapuestos de los actores sociales implicados. Siendo así, “las políticas sociales son momentos específicos de la institucionalidad social” (*idem*) o, dicho de otro modo, la «institucionalidad social» se plasma en determinado tipo de políticas sociales.

crática. Buena parte del eventual éxito de una política social es subsidiaria, entonces, de la naturaleza del proceso que se sigue en las diversas instancias de su elaboración y gestión: análisis diagnóstico (*diagnosis*), análisis prospectivo (*prognosis*), diseño, implementación y evaluación.

Las políticas públicas y la legitimación de la autoridad del poder público

En este contexto, las políticas públicas –y en especial, aunque no exclusivamente, las educativas– son, *en potencia*, tanto dispositivos poderosos de construcción de ciudadanía como, eventualmente, instrumentos que resultan capaces de incrementar la exclusión social. En consecuencia, su sola existencia no constituye en absoluto una garantía de mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos o de reducción de padecimientos sociales. Sin embargo, en tanto las políticas públicas son instrumentos privilegiados para promover esas acciones, esta situación plantea nuevos desafíos a la administración pública, ya que “a la legitimidad tradicional se le incorporan exigencias de desarrollo institucional para alcanzar mayores niveles de equidad social y eficacia. [...] Así, la administración pública [...] aumenta su capacidad de acción cuanto mayor legitimidad social tiene el gobierno” (Lémez, 2001, p. 27). El problema al que se enfrentan las políticas gubernamentales, concluye Lémez, “reside justamente en poder legitimar la autoridad del poder público frente a las diversas y muchas veces opuestas demandas que emergen de la sociedad civil” (p. 28).

Por otra parte, tanto para poder legitimar la autoridad del poder público como para viabilizar la posibilidad efectiva de dar respuesta política a los problemas públicos más acuciantes (pobreza, inequidad, desintegración y exclusión sociales, entre otros), resulta necesaria la formulación de algunas interrogantes cruciales: ¿es posible en nuestras latitudes diseñar políticas públicas pertinentes y eficaces desde un modelo estatal como el actual –en el que aún persisten resabios de signo corporativo y neoliberal– o resulta necesario, en cambio, instaurar un nuevo modelo? ¿De qué modo y con qué sentido –y con qué actores políticos– debe orientarse la actividad estatal

en lo referente a la elaboración e implementación de políticas públicas?⁴ ¿Están las sociedades actuales en condiciones de enfrentar con éxito los desafíos inherentes a la *nueva cuestión social*?

En la actualidad las políticas públicas –incluso las que en apariencia son pertinentes y eficaces– siguen alineadas a una lógica compensatoria y focalizada, en virtud de lo cual no logran abordar integral ni eficientemente los problemas públicos de carácter más estructural. Es claro que existe una diferencia sustantiva entre la procura de compensar desigualdades y la asunción de una política integral y flexible que, en concordancia con las proposiciones cada vez más recurrentes⁵, propicie un desarrollo –personal, social y ambiental– genuino y sustentable (Manzanal, 2016).

En sistemas democráticos como los nuestros -formales o «deficitarios» (Moreira, 1997)⁶-, la legitimación de la autoridad del poder público es mucho menos genuina que lo deseable. Existe, más bien, una legitimación formal, vacía de contenido «real»: se postula la adhesión a la voluntad y al interés general, pero el *corpus* ciudadano no participa genuinamente en la determinación de los problemas públicos ni en la configuración de la agenda gubernamental ni en ninguna otra instancia relevante de toma de decisiones. De este modo, la gran mayoría de los ciudadanos quedan relegados como meros receptores pasivos de políticas dispuestas por aquellos actores que detentan el poder hegemónico de control social y coerción política, más legal que legítima. Queda expuesta, así, la mentada crisis de representatividad y, concomitantemente, se ensancha la bre-

4. “La sociedad”, afirma Brunner (2006), “aunque sea en abstracto, sitúa a todos los ciudadanos en condición de gobernantes”. Pero tal vez en cierta medida también podría hacerlo «en concreto». Por eso la expresión «actividad gubernamental» aquí no debe entenderse en su sentido tradicional y restringido, sino en el planteado por Pérez Antón (2007): “no el sujeto gobernante sino los sujetos gobernantes, aun si pensamos en actores colectivos (partidos, burocracias, grupos tecnocráticos). En doble sentido: porque en una sociedad normalmente muchos gobiernan y porque, si bien no todos los sujetos políticos reúnen las características de los aptos para gobernar [...], no todos los aptos para gobernar gobiernan (o han gobernado). [...] Diversos sujetos participan del gobierno, aunque diferencialmente” (p. 87).

5. Para un abordaje interesante de estas proposiciones Gautié (2004), quien postula el doble principio de «universalismo» (hacia una ciudadanía social) y de «personalización» (consideración de las características individuales de los sujetos).

6. Constanza Moreira adjudica este calificativo a aquellas democracias que, si bien son «políticamente democráticas», presentan un notorio déficit en cuanto a participación y ciudadanía social.

cha entre los intereses del *socius* y los de los partidos y actores políticos que proclaman representarlos.

Sin embargo, las políticas públicas pueden trascender el rol asistencialista, compensatorio y/o redistributivo que el análisis tradicional les ha asignado y también pueden, *en potencia*, contribuir a instaurar estrategias participativas en los asuntos públicos y hacer emerger –y organizar debidamente– a nuevos actores sociales. De hecho, algunos nuevos actores colectivos han empezado a emerger y están dejando de ser espectadores pasivos o consumidores para convertirse en ciudadanos más o menos activos (invirtiendo, así, el trillado diagnóstico-pronóstico de García Canclini, 1995): nuevos movimientos sociales, asociaciones vecinales, grupos de presión (i.e., ahorristas), organizaciones de consumidores y usuarios, etc. (Delgado, 2015; Hirsch, 1998). Claro que para que esto sea posible –y transformar la *potencia en acción*– es menester que tanto el Estado como los ciudadanos –la sociedad «civil»– comiencen por actuar sobre sí mismos y sus propias carencias.

Ahora bien, las políticas sociales nacen asociadas a la idea de proteger a los ciudadanos en un proceso dinámico continuo, con sucesivos cambios ocurridos en la vida social. De alguna manera la educación y la salud siempre se han erigido como aspectos centrales del cuidado de los seres humanos para sostener el desarrollo y la cohesión social (Ochman, 2016). Estas dos dimensiones dan sustento a la acción y por ende a la producción en términos tanto económicos como sociales, en virtud de lo cual se vuelve conveniente vincular la generación de protección social intentada durante los últimos quince años en diversos países de la región con la expresión de desigualdades educativas, y analizar de qué manera estas se han modificado a partir de la implementación de reformas educativas.

Políticas sociales, reformas educativas y desigualdad social

Las políticas sociales desempeñan un rol protagónico en la generación de las expectativas que movilizan a los sujetos y, en tanto proveedoras de asistencia y protección social, inciden significativamente en la forma en la que se conciben y asignan los

roles de cuidado y de integración social (Clemente, 2016). Las políticas sociales tienen la capacidad de articular bienes, servicios y recursos para proveer el bienestar y la protección como una parte sustantiva de la acción del Estado, del mercado y de la propia comunidad de pertenencia, función que en la región ha sido asumida por el Estado con mayor firmeza en los últimos tres lustros (Hangartner y Miranda, 2019). Entre los diversos instrumentos legales disponibles (programas, planes, etc.), los atinentes a la educación ocupan una relevancia destacada.

Las políticas sociales, en especial las educativas, actúan como balanza de ajuste y redistribución de la protección social, de la generación de oportunidades y de los mecanismos de movilidad social (Salinas, 2018). Es justamente la protección lo que ha dado fundamento a la acción social del Estado. En efecto, como ha señalado Franco (1995), “con las políticas de bienestar y, en particular en América Latina, en la etapa de sustitución de importaciones, se desarrollan mecanismos prestadores de servicios en casos de necesidad y para enfrentar situaciones que amenazan la reproducción y sobrevivencia humana” (p. 52). El proceso resultante “facilita los derechos sociales de la ciudadanía y opera como un elemento simbólico de la comunidad socio-política, visibiliza la comunidad, la ubica como posibilidad real y construcción colectiva” (*ibíd.*).

No obstante, siendo que las sociedades se manifiestan tan complejas y mercantilizadas, no resulta posible esperar tanto de las políticas sociales ni de las políticas educativas orientadas a la disminución de la desigualdad. En un nivel macro, teniendo en cuenta especialmente los desarrollos generados en América Latina y sus sociedades en extremo desiguales, las posibilidades de que la política social se guíe por principios y determine instrumentos específicos para la construcción de la justicia social se ha perdido de forma creciente (Manzanal, 2016). La distribución desigual tanto de la educación como de muchos otros bienes y servicios ha dado lugar a una desigualdad sostenida a lo largo de varias generaciones sucesivas (en Uruguay cuatro generaciones ya). En efecto, si se compara la distribución del ingreso entre diferentes sectores sociales (por ejemplo, entre el 20% más pobre y el 20% más rico) queda en evidencia su muy desigual punto

de partida, lo cual se pone de manifiesto de forma directa en los años de escolarización: “en la medida en que se avanza en el nivel de ingresos familiares se incrementa el tiempo de escolarización, lo que a su vez está estrechamente relacionado con los ingresos laborales posteriores. Sólo la ruptura de este círculo –pobreza-baja escolarización-pobreza– conseguirá reducir la desigualdad existente” (Marchesi, 2000, p. 37)⁷.

Es por ello que resulta sustancial la determinación del modelo de política social que un país implementa. En niveles meso y micro se han constatado, en particular durante la década de los 90, los efectos nocivos de políticas económicas diseñadas con escasa o nula vinculación con las políticas sociales, proceso que amplió el círculo vicioso al que alude Marchesi. Las expectativas en relación con la disminución de la desigualdad social han sido acotadas luego de que se implementaran políticas educativas focalizadas sin sostenerlas lo suficiente a lo largo del tiempo debido a los cambios de gobierno que las afectaban –al no considerarlas políticas de Estado– y, entre otros motivos, a la ausencia de coordinación entre políticas económicas y políticas educativas (Tello, 2016). Todo ello ha obstaculizado los procesos educativos tendientes a proveer igualdad de oportunidades en el largo plazo. No obstante, cabe destacar que en las dos primeras décadas del presente siglo algunos gobiernos de corte progresista en la región han sabido implementar políticas con énfasis en el abordaje de la desigualdad que han partido de procesos de reforma; esto es notorio en los casos de Uruguay (primer gobierno de Tabaré Vázquez y gobierno de José Mujica, entre 2005 y 2015), Argentina (gobiernos de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández, entre 2003 y 2015), Brasil (gobiernos de Lula da Silva y de Dilma Rousseff, entre 2003 y 2016) y Chile (primer gobierno de Michelle Bachelet, entre 2006 y 2010).

Entre los aspectos que resulta crucial observar para analizar la relación entre reformas educativas y desigualdad –tanto como para comprender sus expresiones actuales– es necesario, al menos, que se repare en las siguientes dimensiones del problema, casi todas claramente visibles en Argentina y en Uruguay:

7. Véase más adelante en este texto la Fig. 2.

- las condiciones concretas de las familias en términos de acceso y aprovechamiento de la estructura de oportunidades existente;
- las estructuras educativas y el perfil de los y las docentes que enseñan a niños, niñas y adolescentes procedentes de una creciente diversidad de configuraciones familiares con diferentes estructuras de capitales (y posibilidades de aprovechamiento de la estructura de oportunidades), pero a su vez con diferentes capacidades para hacer visibles sus necesidades y transmitir a sus hijos e hijas la relevancia de lo educativo;
- la creciente masa de ciudadanos descontentos que no participan en espacios sociales ni buscan la comunicación con la escuela de sus hijos e hijas;
- los resultados educativos y el aumento de la desafiliación educativa cada vez más temprana;
- el tránsito educativo entre ciclos y sistemas (Primaria a Educación Media, Educación Media a Educación Superior);
- las múltiples pruebas de ensayo y error desde el rol de las autoridades educativas y de los gobiernos en los procesos educativos;
- los programas y planes, probados en particular con las poblaciones en situación de vulnerabilidad social que han ido desafiliándose del sistema educativo, de generación en generación, sin monitoreo ni evaluaciones desarrolladas al interior del sector que lo implementa para producir conocimiento;
- el centralismo en la administración y en sus organismos rectores;
- el proceso de pseudo-descentralización que carece de énfasis en la articulación con otros organismos del Estado y que prácticamente ha invisibilizado a las familias;
- la carencia de gestión del conocimiento en los niveles regionales y locales;
- la escasa disposición a asumir los costos políticos que pueda acarrear la revisión del currículum;
- la existencia, en el sistema educativo, de una burocracia anquilosada que obstaculiza la innovación;

- la sucesión de gobiernos que no han logrado resultados fructíferos del diálogo con los sectores sindicales, junto a la fuerza de corporaciones y gremios instalados en defensa del *status quo*;
- la privatización creciente de la educación.

Cada una de estas dimensiones merecería, ciertamente, un desarrollo exhaustivo que aquí no habremos de ofrecer. Sólo cabe destacar la importancia de una de ellas: la emergencia, en los últimos decenios, de una vasta diversidad de configuraciones familiares, en especial por su impacto en los ámbitos escolares y en las modalidades de escolarización de una creciente cantidad de niños, niñas y adolescentes (Del Valle y Boga, 2017). Tal como se expondrá más adelante en este texto, las propias transformaciones familiares, el ingreso de la mujer en el mercado de trabajo y los cambios demográficos y sociales configuran un marco en el que la familia nuclear ya no es el común denominador del entorno donde nacen, crecen y se desarrollan los niños, niñas y adolescentes (Díaz, 2017). Las políticas sociales deben dirigirse, inevitablemente, a esa variedad de arreglos familiares y de formas de constitución de familia, por el mero hecho de estar presentes en la sociedad (Simón, Giné y Echeita, 2016). Las políticas educativas también deberían dirigirse a esa variedad de arreglos familiares, de forma de poner de manifiesto una voluntad de inclusión y de integración que contribuye notoriamente a la identificación del alumnado con las formas en las que lo educativo contempla y expresa su realidad familiar.

Las políticas educativas y su incidencia en la reproducción de la desigualdad social

Todas las dimensiones reseñadas dan señales de alarma desde hace décadas y contribuyen a la ampliación de la desigualdad social. Algunas han sido consideradas en diversas reformas educativas tendientes a provocar una disminución de la desigualdad, pero la distancia entre discurso y ejecución de acciones ha sido bastante mayor de lo esperado.

En el campo de la educación las reformas aplicadas han intentado provocar el mejoramiento de la calidad educativa y una mayor accesibilidad de la población mediante la implemen-

tación de planes y programas que acercan bienes y servicios, como por ejemplo la expansión de la cobertura a grupos que hasta el momento no tenían acceso a ellos (Ezcurra, 2019). Asimismo, entre los objetivos de las reformas se sumaron también la obligatoriedad y la extensión de la escolarización de todos los niveles pre-terciarios, la acción en la dimensión curricular y la posibilidad de que los cambios se desarrollen en un tiempo suficiente como para poder evaluarlos en el marco del proceso gradual que requiere la revisión de toda política educativa.

Las reformas educativas son, evidentemente, casos particulares de políticas educativas. En algunos casos han respondido a cambios de la orientación de la política buscando transformaciones más sustanciales del sistema educativo, en otros han hecho énfasis en cambios de la estructura curricular o en cambios incrementales vinculados a la dotación presupuestal. Pero en cualquier caso las reformas son procesos dinámicos que suman acciones en función de dar respuestas a la brecha entre las demandas, los problemas ya manifestados en la población y la oferta educativa que provee el sistema. En este sentido, la relación fundamental entre el sistema educativo y el sistema social manifiesta los hitos que esta brecha debe atender, modificar o adecuar a través de su acción.

En otro orden, Marchesi (2000) subraya que “se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando los alumnos tienen las mismas posibilidades educativas tanto legales como formales, cuando efectivamente se ha logrado la igualdad de acceso y cuando se establecen iguales programas para todos con la misma valoración social y educativa” (p. 133). Señala también otro nivel de igualdad, que se daría al alcanzar resultados educativos que no estén marcados por las diferencias sociales (étnicas, de género, etc.), es decir, que se obtuvieran independientemente del origen social, residencia geográfica y sexo, y destaca que en este caso se estaría alcanzando un mayor nivel de igualdad efectiva: “sólo la nivelación de las diferencias sociales, tarea que no es responsabilidad directa del sistema educativo, o el desarrollo de estrategias de intervención que impidan la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo, permitirán alcanzar un objetivo más profundamente igualitario” (p. 135).

En su énfasis de dar respuesta a la brecha entre necesidades de la población y oferta del sistema, las reformas educativas asumen respuestas específicas para abordar la desigualdad, dado que ésta se agrava en el sistema educativo porque sus formas de funcionamiento logran algún grado de disminución o la acrecientan. Es evidente que las desigualdades no se originan en el sistema educativo, pero es igualmente evidente que allí se agravan (Rivas, 2017). Más aun, el funcionamiento del sistema educativo también tiene una influencia notable en los niveles de desigualdad educativa, y existen ciertas condiciones generales que inciden notoriamente en los procesos de aprendizaje y, por ende, en los resultados académicos de los y las estudiantes. Entre estas condiciones Marchesi (2000) destaca las siguientes: “los recursos existentes, el apoyo a las familias, los criterios de admisión de los alumnos en las escuelas, el número de alumnos por aula, la formación y motivación de los profesores, las facilidades para que los alumnos prosigan sus estudios, los materiales disponibles en el aula y los criterios de evaluación establecidos” (p. 137).

En las últimas dos décadas del siglo pasado la cantidad de personas que vivían bajo la línea de pobreza en América Latina aumentó en más de un 50%: de 136 millones en 1980 a 204 millones en 1997 (Reimers, 2000). Esa tendencia parece persistir, más allá de fluctuaciones constatadas en algunos países de la región. En cualquier caso, la dimensión del problema requiere un abordaje multidimensional de las cuestiones asociadas a la desigualdad. Las diferencias educativas, culturales, de necesidades básicas satisfechas, pero también las características institucionales de los sistemas educativos, son enormes entre los grupos de los quintiles de mayor y de menor ingreso. En este último caso se trata de familias que desarrollan sus trayectorias de vida excluidas del mercado de trabajo en su expresión formal y del Estado: no acceden a la educación formal ni a la seguridad social, carecen de vivienda adecuada y de regulación en el mercado de trabajo (Chao, 2016). A su vez, es en ese sector social en el que se plasma la mayor fragmentación de identidades culturales y en donde aparecen nuevas formas de socialidad, de subjetividad y de situaciones de conflicto con el modelo hegemónico. En cuanto a lo educativo se expresa en

sus capitales tanto como en las posibilidades de aprovechamiento de la estructura de oportunidades del contexto⁸.

Si bien las reformas educativas no han tenido gran impacto en su lucha contra la desigualdad, han universalizado la educación primaria, han logrado mejorar el acceso a la educación formal –aunque en el marco de la fragmentación social imperante– y han destinado inversión en transferencias monetarias con el fin de remover los obstáculos de ciertos grupos sociales para favorecer su continuidad en el sistema educativo. Sin embargo, no han logrado un impacto notorio en términos de integración e igualdad (Rivas, 2017). Esto se ha debido, entre otros motivos, a que las clases dominantes –que son las que ostentan mayores capitales culturales, educativos, sociales y económicos y funcionan con los parámetros del sistema capitalista globalizado– en su gran mayoría ya no participan del ámbito educativo público, contribuyendo así a una segregación mayor, y entonces a que la disminución del intercambio subjetivo y colectivo para mejorar la integración social ya no ocurra como se esperaba.

Así, la segregación se convierte en uno de los problemas más persistentes en el sistema educativo y atenta contra las posibilidades de generar aprendizaje compartido, cooperación, solidaridad... comunidad. La segregación ha provocado espacios muy escindidos, empobreciendo así las posibilidades de las familias en situación de mayor vulnerabilidad de acceder a un intercambio cultural diverso para transferir a sus hijos e hijas apertura y disponibilidad para el aprendizaje, confianza, disfrute y curiosidad en su acceso al conocimiento (siempre y cuando tengan al menos las condiciones biológicas, afectivas y sociales mínimas como para que sus capacidades de abstracción hayan sido estimuladas durante las etapas de socialización y desarrollo primario).

8. A grandes rasgos, la estructura de oportunidades implica la disponibilidad social de bienes y servicios en los ámbitos del Estado (políticas públicas de infraestructura, salud, educación, seguridad, etc.), del mercado (ámbito del trabajo que provee ingresos, salarios de los que las familias dependen para su reproducción y sobrevivencia) y de la comunidad (ámbito donde existe una interacción social atravesada por solidaridades, asociaciones civiles, movimientos sociales, etc.). Es generada a partir de los indicadores de desarrollo económico, la desigualdad de ingresos, los niveles de empleo, la inversión social y las políticas públicas. Por este motivo es sensible al nivel de desarrollo social y productivo del país y al tipo de políticas económicas y sociales que se priorizan. Es justamente en estos ámbitos donde las familias logran –o no– acceder a activos para su reproducción social.

Además, lo importante no es tanto el capital cultural sino cómo se transmite (Marchesi, 2000), pero en esto interviene fuertemente el funcionamiento del sistema educativo y su influencia directa en los niveles de desigualdad educativa (Simón, Giné y Echeita, 2016). A ello es imprescindible sumarle que el *Estado social* ha sido, y en América Latina aun lo es, un Estado en construcción.

Por otra parte, las mediciones de pobreza y de desigualdad se enmarcan en procesos estructurales, en procesos de larga duración y en otros más recientes. En este marco, las reformas no han logrado una intensidad acorde a aquella con la que las transformaciones de nuestra sociedad impactaron en las posibilidades reales que las familias tienen de operar con relativa eficacia como mediadoras entre el sujeto y su sociedad (Menese, 2017).

La desigualdad social se transmite a través de cinco procesos educativos:

- (i) el acceso diferencial a distintos niveles educativos para los pobres y para los no pobres (entre los diferentes ciclos educativos van desafiándose en mayor proporción los adolescentes pobres y son muy pocos los que ingresan a la Educación Superior);
- (ii) el tratamiento diferencial en las escuelas: las escuelas y los docentes de mayor calidad y capacidad para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes suelen trabajar con las clases medias altas y altas;
- (iii) la segregación social que ocurre en las escuelas, estableciendo grupos homogéneos;
- (iv) el acompañamiento familiar en torno al proceso educativo de sus hijos e hijas y a estimular su aprendizaje humano y cognitivo transmitiéndole directamente su capital cultural;
- (v) el quinto proceso resulta de contenidos y procesos educativos que no abordan la desigualdad, excluyendo el mundo cotidiano de muchos de los niños, las niñas y adolescentes pobres y contribuyendo a que la escuela sea un espacio de reproducción social y no de cambio de la estructura social (Reimers, 2000, p. 24).

Las políticas educativas y su potencialidad para la transformación

En América Latina la equidad educativa sigue siendo un proceso de difícil concreción (Ainscow, 2016a). Un breve repaso de la historicidad en cuanto a temas en la agenda de las políticas educativas respaldadas por las reformas nos permite visibilizar avances y carencias.

Entre los años 1940 y 1950 las políticas educativas se enfocaron marcadamente en reducir la vulnerabilidad material (por ejemplo, alimentación y útiles escolares) para sostener la afiliación a la escuela primaria. Durante los años 60 y 70 se mantuvo el interés por garantizar el acceso y fomentar la persistencia en la Educación Primaria, y se sumó el de abordar la problemática de las dificultades de aprendizaje. En las dos décadas siguientes se manifestó fuertemente el problema de la desigualdad e inequidad y las acciones se orientaron hacia la calidad educativa, priorizando la competitividad y la eficiencia; los resultados obtenidos generaron que las reformas educativas fueran principalmente de corte compensatorio. En estas décadas, como ha comentado Reimers (2000), en los países de la región tuvo lugar un rompimiento del aislamiento de los sistemas educativos con respecto al resto de la sociedad, buscando la participación de actores diversos, sobre todo del sector productivo. Además, se puso un doble énfasis: por una parte, en la gestación de estructuras curriculares que favorecieran la integración a la economía global (sobre todo a partir del agregado de valor a los procesos productivos basados en conocimiento) y, por otra, en la promoción de la equidad y de la competitividad como ejes de política educativa, acciones “que distinguen a la región de los que se siguen a partir de los ochenta en países anglosajones, particularmente en Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda, donde la prioridad está en el aumento de la competitividad y de la eficiencia de los sistemas educativos, sin prioridad manifiesta por examinar la equidad” (Reimers, 2000, p. 30). Por último, en la década del 2000 el asunto clave fue la equidad, la no desigualdad y la inclusión, y con esto se desarrolló la implementación de programas de tercera generación (Ainscow, 2016a, 2016b; Azorín, 2018).

Como es notorio, en cada momento histórico se ensayan diversas propuestas con aspectos interesantes, asertivos, con potencia para transformar la realidad educativa vinculada con la desigualdad. En cada contexto específico los gestores de las políticas públicas cuentan con la posibilidad real de corregir el curso anómico «natural» de la vida social, disponiendo de estrategias de intervención social orientadas a ofrecer soluciones ajustadas al proceso holístico, fluido, con vida propia, de la complejidad inherente a las sociedades humanas. El débil impacto de las reformas educativas en la desigualdad forma parte de la confrontación entre los problemas sociales y las capacidades y tecnologías que las ciencias sociales y el arte de la política crean para la resolución o la creación de nuevas maneras de darle una forma específica a la vida social.

Las reformas educativas en un contexto de transformación de la institución familiar

La familia es una construcción social e histórica que media-tiza la relación entre cada sujeto y la sociedad, establece las reglas y modos de relación entre los sexos y las generaciones, al punto que se asumen como fundantes y, a la vez, construidas (Simón, Giné y Echeita, 2016). “Es a partir de la familia que la pertenencia sexual es colocada en una jerarquía de tareas, responsabilidades, valores, poderes. También las generaciones que conviven en el espacio familiar introducen elementos de diferenciación interna [y] estructuran tanto la continuidad familiar [...] como su disolución o redefinición” (De Martino, 2009, p. 29). La familia cambia, naturalmente, por influjo de los cambios sociales, aunque la relación entre familia y sociedad no es monocausal ni los cambios están igualmente acompañados en el tiempo.

Las transformaciones de la familia incluyen muy especialmente, pues, a las atinentes a las relaciones inter-género e intra-generacionales, que en su conjunto suelen dar lugar a la extinción de ciertas funciones y al desarrollo de otras nuevas. Existe, de todos modos, una continuidad en su rol mediatizador, con matices en relación a lo esperado socialmente y, naturalmente, su sujeción al impacto de los cambios globales y del mercado

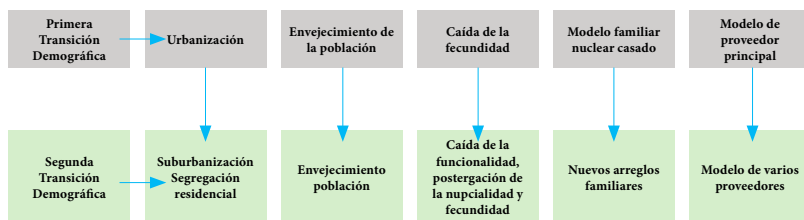
(que varía en función del nivel socio-económico en cuestión). En cualquier caso, corresponde asumir las transformaciones familiares sin ignorar que se enfrentan ideologías con posiciones diferentes sobre derechos individuales y funcionamiento colectivo.

En tal contexto, a efectos de que las reformas educativas ganen en pertinencia y eficacia, es relevante tomar en consideración algunos de los cambios más sustantivos que en Uruguay en los últimos años han impactado en la familia como institución social, en la convicción de que la apelación a la historicidad favorece el análisis y la interpretación de esos cambios.

La segunda transición demográfica iniciada en Uruguay hacia finales del siglo pasado (Pellegrino, 2013) dio lugar a transformaciones sociales significativas, en especial en la institución familiar.

Las manifestaciones más destacables de esas transformaciones –cuya síntesis aparece graficada en la Fig. 1– son las que a continuación se reseñan:

Figura 1 Los efectos de la transición demográfica



Basado en CEPAL: 2019

- caída de la fecundidad (con diferencias sustantivas en el número de hijos e hijas según el tipo de hogar y en el calendario reproductivo por nivel educativo y/o clase social);
- postergación de la nupcialidad y de la emancipación del hogar de origen (con diferencias por clase social);
- incremento de los divorcios y de las uniones libres;
- incremento de los hogares monoparentales con hijos e hijas y de los hogares unipersonales de la tercera edad;

- cambios asimétricos en la división sexual del trabajo: ingreso de la mujer al mercado laboral, mientras el varón no ingresa al trabajo no remunerado.
- doble jornada para la mujer: se integra al mercado laboral, pero persiste en su rol de “cuidadora”;
- incremento de la dependencia de la mujer en mercados laborales deteriorados y poco inclusivos;
- concentración de la reproducción en los sectores pobres;
- incremento en la reproducción intergeneracional de la pobreza;
- incremento en la vulnerabilidad del binomio madre-niño/a;
- pérdida del apoyo en tiempos de crisis;
- menos tiempo de los adultos con los niños/as.

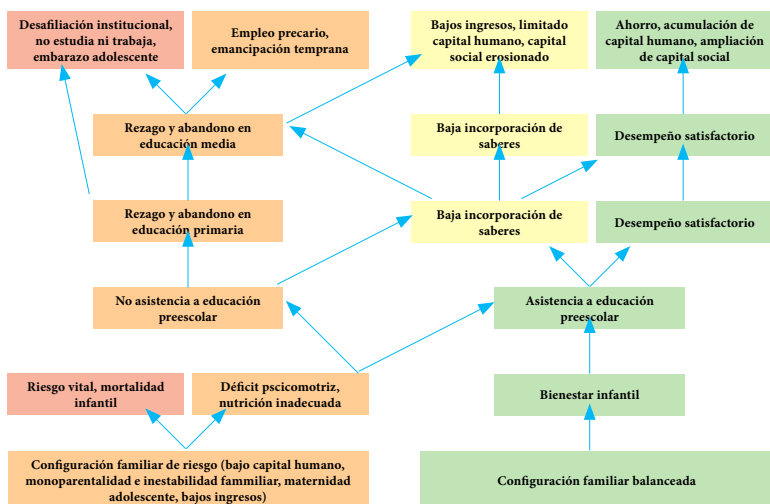
En cierta medida transformaciones como las reseñadas han llevado a una reconceptualización de la noción de familia, que también dio lugar a la preferencia por la de *arreglos familiares*, más adecuada para una mejor comprensión de los roles y funciones familiares que en las últimas décadas se han ido modificando (Del Valle y Boga, 2017), así como para evaluar la medida y el modo en los que el sistema educativo los incluye (o los ignora).

Además de la familia nuclear tradicional (padre, madre, hijos/as), los arreglos familiares emergentes son muy variados: familia superpuesta o reconstruida (pareja donde uno o ambos vienen de tener otros cónyuges, de ahí que los hijos/as sean de diferentes padres o madres), familia monoparental (en los casos de separación, abandono, divorcio, muerte o ausencia por motivos forzados de uno de los progenitores), familia en ascenso (de progenitores solteros, donde no se tiene un vínculo erótico-afectivo entre los progenitores, donde los hijos/as llegan sin que la pareja haya cohabitado nunca, o por adopción), familias homosexuales (ambos miembros de la pareja son del mismo sexo, su relación es estable y los hijos/as les llegan por intercambios heterosexuales, por adopción o por procreación asistida), familia o grupos fraternos (conformados por hermanos/as, tíos/as, abuelos/as, nietos/as), núcleos de convivencia, núcleos de cohabitación, entre otros (Zuluaga, 2007). Por otra parte, las capacidades familiares están relacionadas con las posibilidades concretas de captar activos y

bloquear pasivos. Dado que partimos de una base desigual para un adecuado aprovechamiento de la estructura de oportunidades (siempre que no exista intervención estatal mediante políticas focalizadas, programas o planes) se perpetúan las múltiples inequidades (inter-generacionales, territoriales, residenciales, de género, educativas, etcétera) (Simón, Giné y Echeita, 2016).

Tal como lo ilustra la Fig. 2, esa base desigual da lugar a trayectorias vitales y educativas diferentes –en su mayoría divergentes– que hacia el final de la adolescencia pautan una situación también diferencial.

Figura 2. Configuraciones familiares de partida y situaciones sociales de llegada



Basado en Kaztman y Filgueira (2001, p. 42)

Para el abordaje adecuado de este tipo de realidad social se requiere un posicionamiento técnico que contribuya a que las familias en situación de riesgo social (aquellas con bajo capital humano y económico) logren orientarse autónomamente en las instituciones y con los servicios sociales a su disposición, y a que sean capaces de comprender y utilizar estos servicios, asumiéndolos como un ejercicio de dere-

chos inherentes a su ciudadanía. De este modo, estas familias quedarán en mejores condiciones para gestar dinámicas internas proclives a la cobertura de las necesidades de sus integrantes, a la activación de sus saberes y sus experiencias, y al desarrollo de capacidades para enfrentar los desafíos que se les presenten.

En este marco, la educación formal es el espacio más adecuado para la gestación de entendimientos sustentables dentro de un ámbito de actuación común, que comprende al niño, niña o adolescente, a su familia y a la institución educativa. El posicionamiento y la disposición del educador en los mundos de estos sujetos son cruciales, fundamentalmente en cuanto al carácter de las relaciones intersubjetivas que propicia y al establecimiento de ese espacio intermedio e invisible que es el vínculo interpersonal. Desde el rol del educador debe haber una reflexión orientada a provocar una acción específica a través del vínculo con la familia: inaugurar un diálogo y definir conjuntamente lo que se valora de lo educativo, a efectos de generar entendimiento, objetivos compartidos y acciones útiles para cada actor implicado.

Todo esto debe desarrollarse sobre la base del reconocimiento de la creciente desaparición de la posición monopólica que ocupaban la familia (en el ámbito doméstico) y la escuela (en el ámbito social), y con ella su erosión como agencias legitimadas de imposición de sentidos y, más aun, como instituciones sociales detentoras de un poder de carácter omnipotente (Del Valle y Boga, 2017). Desde ese horizonte podrá alcanzarse un mayor equilibrio de poder inter-institucional e intergeneracional, en el que las personas puedan ser reconocidas como sujetos de derechos.

En definitiva, a efectos de lograr una mejor adecuación a las actuales condiciones sociales y familiares de los adolescentes, la escuela debería avanzar hacia la gestación y/o consolidación de las siguientes características:

- tener en cuenta y valorizar los intereses, expectativas, conocimientos y experiencias de los educandos y las educandas;

- propiciar su sentido de pertenencia a la institución escolar, su protagonismo y la puesta en acto de sus derechos, promoviendo prácticas de participación, de expresión y de comunicación (que hasta el momento suelen aparecer sólo como enunciados en los programas y contenidos curriculares);
- asumir que la actual crisis de la autoridad pedagógica – uno de los más notorios efectos de institución– conduce a que cada docente deba construir su propia legitimidad ante y entre los educandos y las educandas –en especial si son adolescentes–, para lo cual debe gestar una nueva profesionalidad apoyada en la apelación a estrategias, técnicas y dispositivos didácticos de construcción de co-presencia genuina, confianza mutua y curiosidad;
- en concordancia con lo anterior, la escuela no debe limitarse a enseñar sino también motivar, interesar, movilizar y desarrollar conocimientos significativos en la vida de los y las adolescentes;
- interesarse genuinamente por los y las estudiantes como personas que se desempeñan en diversos campos sociales (la familia, el barrio, el deporte, etc.) y no sólo como aprendices de determinadas disciplinas (física, lengua, etcétera);
- disponer de flexibilidad en cuanto a tiempos, secuencias, metodologías de enseñanza y de evaluación, y tomar en cuenta la diversidad de la condición adolescente (cultural, social, de género, étnica, religiosa, residencial, de orientación sexual, etcétera);
- formar a las y los estudiantes como ciudadanos (y no como meros «expertos») y desarrollar saberes transdisciplinarios y competencias útiles para la vida (y no disciplinas, esquemas abstractos y saberes que sólo tienen valor en la escuela);
- atender y potenciar todas las dimensiones del desarrollo humano: afectiva, física y cognitiva, integrando el desarrollo de la alegría, la sensibilidad, la identidad, la ética y el conocimiento técnico-racional; y potenciando con eso las habilidades socioemocionales;
- acompañar y promover la construcción de un proyecto de vida para los y las estudiantes, desplegando una «pedagogía de la presencia» caracterizada por el contacto, la apertura, la autorregulación, el compromiso y la reciprocidad del mundo adulto para con ellos;

- constituirse en una auténtica y genuina institución con potencia transformadora y emancipadora.

Para que todo ello no quede en una mera expresión de deseo, se requieren, al menos, cuatro ingredientes: saber qué hacer (teoría/ética), saber cómo hacerlo (metodología/ética), querer hacerlo (voluntad política) y poder hacerlo (poder efectivo y recursos variados y significativos: dinero y tiempo suficientes, gente competente, tecnologías adecuadas).

No debe soslayarse la existencia de ciertos peligros a controlar: la condescendencia (una forma de inclusión que produce exclusión; Ezcurra, 2019), el negativismo (una discriminación que produce marginación), el populismo demagógico (paternalismo que produce exclusión), el facilismo hedonista (y la reproducción a-crítica de «lo dado»), la sujeción de los adolescentes en un lecho de Procasto⁹...

Referencias

- Acevedo, F. (2012). *Ante el naufragio. Una propuesta para la formación de actores de la enseñanza*. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública.
- Ainscow, M. (2016a). Diversity and equity: a global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), pp. 143-155.
- Ainscow, M. (2016b). Equidad, el gran reto de los sistemas educativos. En H. J. Malone (Ed.), *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural*, pp. 101-106. México: Fondo de Cultura Económica.
- Azorín, C. (2018). *Abriendo fronteras para la inclusión: la Ecología de la*

⁹. Dice un mito griego que el fortachón Procasto, hijo del dios de los mares, ofrecía alojamiento a viajeros ocasionales en su modesta vivienda cerca de la ciudad sagrada de Eleusis. Allí, luego de rapiñarlos, los obligaba a acostarse desnudos en un catre de hierro. A quienes les quedaba chico Procasto los mutilaba con un hacha, de modo que nada sobrara en la superficie del lecho; si, en cambio, el huésped era petiso, con ayuda de tiras de cuero atadas a la cabecera y a los pies del catre, le estiraba las extremidades hasta que cubrieran los sectores baldíos de aquél. Tales prácticas le valieron unos cuantos apodos: Damastes (abusador), Polipemón (dañino) y Procrustes (el estirador); este último, el más difundido, terminó transformándose, por deformación, en Procasto. Podemos colegir que a menudo las disposiciones y dispositivos impuestos funcionan como el lecho de Procasto, o casi: se acuesta sobre él a las víctimas, sin que importen las características singulares de cada una de ellas, y se las acomoda, cueste lo que cueste, a las dimensiones de aquél. Muchos yacerán indemnes, es cierto, pero unos cuantos quedarán descoyuntados, tullidos, mancos o cojos. En cualquier caso, es doloroso y humillante tener que sufrir tal tormento físico, lógico, técnico y ético” (Acevedo, 2012, p. 28).

- Equidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), pp. 47-65.
- Bayce, R. (1997). Legitimidad y crisis política. Microformas perversas de macrolegitimidad en el Uruguay. *Cuadernos del CLAEH* N°8, pp. 78-79. Montevideo.
- Bértola, L. (2015). Patrones de desarrollo y estados de bienestar en América Latina. En A. Bárcena y A. Prado (eds.), *Neoestructuralismo y corrientes heterodoxas en América Latina y el Caribe a inicios del siglo XXI* (pp. 251-286). Santiago de Chile: CEPAL.
- Brunner, J. J. (2006). *Educación, escuela y democracia*. Montevideo: CLAEH.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Chao, L. (2016). Los conceptos de pobreza, exclusión y desigualdad en los estudios de la estructura social en Argentina entre 1990 y 2015. *Folia Histórica del Nordeste*, 25, pp. 207-219. Recuperado el 12 de noviembre de 2018 de http://repositorio.unne.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/4259/RIUNNE_AR_Chao_L_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CEPAL (2009). *Panorama Social de América Latina 2008* (LC/G.2402-P/E). Santiago de Chile.
- Clemente, A. (2016). La participación como enfoque de intervención social. En A. Rofman (comp.), *Participación, políticas públicas y territorio: aportes para la construcción de una perspectiva integral*, pp. 119-136. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Delgado, E. (2015). Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, pp. 1-11. Recuperado el 19 de noviembre de 2018 de <https://upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1439>
- Del Valle, A. y Boga, D. (2017). Familia, género y protección social: transformaciones y feminización de las políticas sociales. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 50(1). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 16 de agosto de 2018 de <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153283008>.
- Díaz, J. (2017). Mujeres, Trabajo y Familia. Una Perspectiva de Género desde América Latina. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 6(3), pp. 1439-1462. DOI: 10.4471/generos.2017.2917
- Esping-Anderssen, G. (1993). *Los tres mundos del estado de bienestar*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye

- y desigual. En A. M. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 21-52). Sáenz Peña: EDUNTREF.
- Franco, R. (1995). La educación y el papel del Estado en los paradigmas de la política social de América Latina. *Pensamiento Educativo*, 17, pp. 49-82.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, D. F.: Grijalbo.
- Gautié, J. (2004). *Repensar la articulación entre mercado de trabajo y protección social en el posfordismo*. CEIL-Piette.
- Habermas, J. (1994). Citizenship and National Identity. En B. V. Steenberg (Ed.), *The condition of Citizenship*. London: Sage.
- Hangartner, A. y Miranda, R. (2019). Estado del bienestar y justicia distributiva en América Latina: Un análisis crítico. *Revista ABRA*, 39(58), pp. 9-29.
- Hirsch, J. (1998). *Globalización, Capital y Estado*. México, D. F.: UNAM-Xochimilco.
- Katzman, R. y Filgueira, F. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- Lémez, R. (2001). *Gobierno y administración de la educación en el Uruguay. Un análisis sociopolítico del "campo" de la administración educativa: características de su constitución y consolidación*, Montevideo: UCUDAL.
- Manzanal, M. (2016). El desarrollo desde el poder y el territorio. En A. Rofman (comp.), *Participación, políticas públicas y territorio: aportes para la construcción de una perspectiva integral*, pp. 157-186. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, mayo-agosto, pp. 135-163.
- Menese, P. (2017). Matriz de Bienestar, Escolarización Formal y la Movilidad Social Intergeneracional del Uruguay Contemporáneo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), pp. 127-140.
- Moreira, C. (1997). *Democracia y Desarrollo en Uruguay: una reflexión desde la cultura política*. Montevideo: Trilce.
- Ochman, M. (2016). Políticas sociales focalizadas y cohesión social: los dilemas de la igualdad material y la simbólica. En-claves del pensamiento, 10(19). Recuperado el 6 de noviembre de 2018 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2016000100065

- Pellegrino, A. (2013). Uruguay: cien años de transición demográfica. *Migración y desarrollo*, 11(20).
- Pérez Antón, R. (2007). Contribución a la analítica de los sujetos gobernantes. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 8. Montevideo: ICP-FCU.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, mayo-agosto, pp. 21-50.
- Repetto, F. (2000). ¿Es posible reformar el Estado sin transformar la sociedad? Capacidad de gestión pública y política social en perspectiva latinoamericana. *Reforma y Democracia*, 16, pp. 33-64.
- Rivas, J. I. (2017). La escuela pública ante la desigualdad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXVII(1), pp. 211-222.
- Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, mayo-agosto, pp. 103-133.
- Rosanvallon, P. (2002) [1981]. *La crisis del Estado Providencia*. Madrid: Civitas.
- Salinas, D. (2018). ¿Puede la equidad en la educación fomentar la movilidad social? OECD, 89. París: OECD Publishing. Recuperado el 9 de diciembre de 2018 de <https://doi.org/10.1787/9335f0fa-es>.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), pp. 25-42.
- Solano, E. y Miranda, R. (2019). El Estado de bienestar en América Latina. *Cuadernos del Claeh*, 38(110), pp. 253-272. DOI: <https://doi.org/10.29192/CLAEH.38.2.11>
- Tello, C. (2016). Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, pp. 38-53.
- Ubasart, G. y Mintegiuga, A. (2017). Esping-Andersen en América Latina. El estudio de los regímenes de bienestar. *Revista Política y Gobierno*, 24(1), pp. 213-236.
- Valenzuela, Á. (2018). El estado de bienestar. Un reto para la democracia. *Estudios de Deusto*, 66(1), pp. 349-374. DOI: [http://dx.doi.org/10.18543/ed-66\(1\)-2018pp349-374](http://dx.doi.org/10.18543/ed-66(1)-2018pp349-374).
- Zuluaga, B. (2007). *Relaciones Familiares. Una mirada desde el enfoque sistémico*. Recuperado el 22 de julio de 2014 de <http://beatrizzuluaga.wordpress.com/2007/02/09/las-relaciones-de-pareja-y-su-influencia-en-los-hijos>.

Factores contextuales en el desarrollo de la infancia: familia, escuela y comunidad

Rosa Varela-Garay y Rosa Díaz-Jiménez

Universidad Pablo de Olavide, España

Introducción

La familia y la escuela son los dos agentes por antonomasia de la educación del ser humano. De la salud y fortaleza de la familia y de la escuela depende no sólo la formación de la persona, sino la calidad y la integración de la sociedad que la conforma y en la que vive.

La familia está en un momento muy crítico, los principios y valores que la sostienen en la cultura de la sociedad occidental han entrado en crisis sin perspectiva de solución pronta y fácil. La desintegración de la estructura de la familia a través del divorcio generalizado y judicializado ha dejado a muchos niños y niñas en una situación de desamparo. Esta situación se produce en las edades críticas del desarrollo de su personalidad y el fortalecimiento de vínculos adecuados para asumir la madurez en sus decisiones. La multiplicación de modelos de familia y la facilidad y rapidez con la que se rompe el vínculo familiar en la niñez, la pre-adolescencia y la adolescencia producen una esquizofrenia emocional difícil de superar. La nueva sociedad consumista y materialista en la que vivimos ha dejado de lado el objetivo esencial de la familia.

La escuela es la institución subsidiaria de la familia y de la sociedad. Es el complemento de la educación de los y las ciuda-

danas, tanto en la formación general, como en la consolidación de los hábitos de pensar y de existir. La Escuela está pasando por un momento muy difícil. Como añadido está la contradicción permanente del sistema político y su incompetencia para dejar la educación al margen de cuestiones partidarias y partidistas. Resulta ilustrativo de esta situación la existencia de ocho Leyes de Educación en treinta años en España. A pesar de todo, en este momento, esta variable política no es la que más influye en la situación de la Escuela, siendo esta abrupta situación, soslayada por el profesorado día a día aplicando sentido común y profesionalidad. Lo más difícil de afrontar por la Escuela es la relación personal y profesional con los centenares de miles de estudiantes, procedentes de familias rotas, desintegradas y, con frecuencia, enfrentadas, dañando gravemente a los hijos e hijas.

La escuela, junto con la comunidad, la familia y el grupo de iguales, es uno de los principales ámbitos de socialización a lo largo de nuestra vida y especialmente durante el periodo adolescente debido a la gran cantidad de tiempo que los y las adolescentes pasan en él. Una buena trayectoria escolar de niños, niñas y adolescentes podría actuar como factor inhibidor de conductas desajustadas en la vida, mientras que el fracaso escolar, las malas relaciones con los compañeros/as y los profesores/as o la escasa implicación en el aula se han relacionado con comportamientos disruptivos de niños y niñas en la escuela y la familia (Hernández y Casares, 2002).

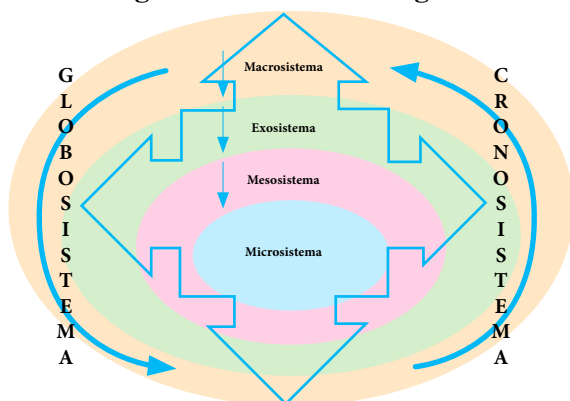
Es evidente que tanto la Familia, como la Escuela, están necesitadas de una atención especializada que les ayude a integrar y a superar la realidad patológica que los destruye. Tomar conciencia del pasado familiar que arrastramos, nos da seguridad en el presente y nos facilita la creación de nuestro futuro. Ampliar la mirada para la intervención en la familia y la escuela desde un enfoque sistémico fenomenológico, nos acerca al paradigma en el que la persona es considerada como parte de sistemas en constante interacción. Para diagnosticar e intervenir en dificultades relacionadas con temas emocionales, sociales, familiares, educativos, de aprendizaje, de conductas violentas, etc., es fundamental contar con una visión amplia a la vez que

profunda de la situación. Se debe tener en cuenta la influencia mutua y las dinámicas relacionales que se establecen entre la persona y los diferentes componentes de los sistemas de los cuales forma parte e intervienen en la situación.

Los procesos de socialización

A continuación, se va a exponer el papel fundamental de los agentes de socialización en el transcurso de la infancia hacia la adultez. Los principales agentes son los siguientes: la familia, la escuela, el grupo de iguales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. En este capítulo nos vamos a limitar a la familia y la escuela, donde cada uno de ellos representa un contexto en el que se aprenden nuevos comportamientos que marcan la evolución de su desarrollo social. Para entrar más a fondo en el proceso de socialización lo haremos desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner. Su noción de ámbitos de desarrollo nos depara el “hilo conductor” para analizar cómo niños niñas y adolescentes se insertan poco a poco en el tejido social. El proceso de desarrollo del ser humano, al igual que el resto de seres vivos, se enmarca dentro de una serie de relaciones entre sistemas, escenarios diferentes de relación con el ambiente. Ésta idea fue adaptada al sistema familiar por el autor Bronfenbrenner (1979), así mismo consideraba el sistema familiar como el de mayor influencia en el desarrollo de una persona desde su nacimiento, (ver Figura 1).

Figura 1. Modelo Ecológico



Fuente: Varela-Garay (2013)

Esta teoría propuesta por Bronfenbrenner (1979), contempla a la persona inmersa en una comunidad interconectada y organizada en seis niveles principales. Estos seis niveles reflejan seis contextos de influencia en la conducta y son los siguientes: (1) microsistema, compuesto por los contextos más cercanos a la persona, como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; (2) mesosistema, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; (3) exosistema, que comprende aquellos entornos sociales en los que la persona no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos a la persona, como el grupo de amigos, de los padres y hermanos, o los medios de comunicación; (4) macrosistema, que se refiere a la cultura y momento histórico-social determinado en el que vive la persona e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura; (5) cronosistema, señala la influencia del desarrollo de la persona en los cambios y continuidades en el tiempo que tienen lugar en los ambientes en los que la persona vive, por ejemplo, transiciones vitales; y (6) globosistema, hace referencia a la influencia ambiental del sujeto, como por ejemplo los desastres naturales y el clima. Los seis sistemas están continuamente inter-relacionados entre sí. El enfoque ecológico, por tanto, resalta que los problemas de los y las estudiantes no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que, deben considerarse como el producto de una interacción entre ésta y su entorno (Varela, 2013).

El desarrollo humano está ubicado en ámbitos. Un ámbito es una delimitación del espacio caracterizada por actividades, relaciones interpersonales y roles. El ámbito primordial es la familia. En la cultura occidental le sigue la escuela, cada uno de ellos es un microsistema. El paso de un microsistema a otro constituye una transición ecológica. La perspectiva ecológica concibe un ámbito no sólo como un espacio material, sino incluyendo, además, las actividades que en él realizan las personas, las relaciones que tejen entre sí y los roles que desempeñan, estos tres aspectos, interactúan entre sí constantemente. Este enfoque describe la socialización como el paso de la persona a través de

diversos ámbitos, a comenzar por la familia y la escuela y la influencia que producen los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. La capacidad de niños, niñas y adolescentes y de los contextos más significativos donde éste pasa la casi totalidad de su tiempo -familia, amigos/as y escuela-, favorecerá o dificultará que llegue a la adultez con un bagaje de experiencias personales y sociales saludables y positivas, incluyendo las conductas de riesgo, que dependiendo de los escenarios de socialización serán algo puntual o circunscrito a la adolescencia, o bien, algo persistente y crónico (Musitu, Martínez y Varela, 2011).

Funciones de la familia en el mundo contemporáneo

Una de las funciones, a nuestro juicio, más relevantes y significativas es la socialización, que se define como el proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos (Navarro, Musitu y Herrero, 2007). A través de ella las personas aprendemos los códigos de conducta de una sociedad determinada, nos adaptamos a ellos y los cumplimos para el buen funcionamiento social. La meta final de este proceso es, por tanto, que la persona asuma como principios-guía de su conducta personal los objetivos socialmente valorados, es decir, que llegue a adoptar como propio un sistema de valores internamente coherente que se convierta en un 'filtro' para evaluar la aceptabilidad o incorrección de su comportamiento. Una función que juega un papel primordial en la vida de los seres humanos es la que hace referencia a la socialización, entendida como un proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos, lo que va a promover tanto el desarrollo de la persona como su convivencia con los demás. A través de la socialización las personas aprendemos los códigos de conducta de una determinada sociedad, nos adaptamos a ellos y los cumplimos para el buen funcionamiento social.

La infancia y la adolescencia serán una parte fundamental del proceso. Desde el nacimiento se va a producir todo tipo de situaciones relacionadas con la alimentación, con la salud, con

la protección, con el ocio y el juego, que van a propiciar la realización de actividades que cimentarán la unión entre padres y madres e hijos e hijas. Los padres y madres desempeñan un papel de importancia primordial en el proceso de socialización, porque tienen más oportunidades que ninguna otra figura de autoridad de controlar y entender la conducta de los niños niñas o adolescentes. Los valores y normas culturales determinan la conducta real de los padres y madres y el modo en que los hijos e hijas interpretan los objetivos y la forma de actuar de aquellos, así como la manera en que hijos e hijas organizan su propio comportamiento.

Las relaciones familiares van a determinar la posterior orientación social de sus miembros. Si esa orientación es negativa, si se produce un rechazo hacia la sociedad o se dan sentimientos de marginación, la persona va a tener menos capacidad para hacer frente a las experiencias vitales que se le presentan, aumentando su vulnerabilidad y favoreciendo un pobre ajuste psicosocial. Si por el contrario, se da una orientación social positiva, con una mayor implicación en el contexto social, se promoverá un acceso adecuado a los recursos sociales, disminuyendo su vulnerabilidad y favoreciendo el bienestar bio-psi-co-social (Navarro, Musitu y Herrero, 2007).

Según Estévez y Jiménez (2012), los períodos de la infancia, la niñez y la adolescencia representan las etapas de la vida en las que el ser humano es más sensible a la socialización familiar. El contexto de convivencia con los padres y madres es un lugar especialmente privilegiado para la transmisión de estos elementos sociales y culturales desde el momento del nacimiento y durante muchos años. No obstante, también es importante señalar que la socialización no es una vía de sentido único, sino que se trata de un proceso bidireccional que va de padres y madres hacia hijos e hijas y viceversa. Esto quiere decir que los hijos e hijas no tienen un papel pasivo en la socialización, sino que cada miembro de la familia puede influir en el otro, en su conducta, actitudes, sentimientos y valores. Para que esta función de socialización se cumpla adecuadamente, González-Pienda (2007) sostiene que el sistema familiar debe satisfacer ciertas condiciones mínimas que se recogen en la tabla siguiente:

Tabla 1. Condiciones para una adecuada socialización familiar

- Saber lo que va a hacer cada uno de sus miembros: quién tiene que hacer qué, cuándo, cómo y de qué manera; ello tiene gran relevancia en la vida familiar ya que reduce la ansiedad y mejora el clima familiar.
- Existencia de un clima familiar adecuado, en el que sea posible la coordinación de las actividades familiares, de manera que la contribución de cada uno sirva para cumplir los objetivos que se establecen en la familia y, en consecuencia, mantener un buen clima.
- La creación de niveles de exigencia, de modo que todos los miembros de la familia sepan lo que se espera de ellos y puedan así confiar en lo que los demás van hacer frente a sus responsabilidades al tiempo que ellos afrontan las suyas.
- Existencia de un clima de buena comunicación, de modo que las necesidades y demandas de cada uno de los miembros de la familia puedan expresarse y escucharse. Esto influye muy positivamente en el nivel de satisfacción familiar y en el ajuste y bienestar de sus miembros, así como en las conductas adaptadas e inadaptadas futuras.

Adaptación de González Pienda (2007)

A través de estas condiciones, los hijos e hijas van desarrollando sentimientos de autovaloración y autoestima en un ambiente familiar donde, siguiendo a Musitu (2002): se aprende a manejar las emociones como el enfado, el amor y la independencia; se aprende a acatar y cumplir las leyes o a quebrantarlas; se aprenden y se practican las bases de la interacción humana, la consideración y el respeto a los demás y la responsabilidad de las propias acciones; y se aprende el proceso de la toma de decisiones y las técnicas para hacer frente a situaciones difíciles como la incorporación de nuevos miembros al hogar, la escasez de recursos económicos y el abuso del alcohol y drogas por algunos de sus integrantes.

Los valores constituyen un indicativo del ajuste psicosocial, ya que condicionan de forma particular todo el sistema de creencias y la conducta social del sujeto, determinando que ésta resulte adaptativa o no. Los valores constituirían el contenido del proceso de socialización, mientras que la dimensión formal, el cómo de la socialización, la constituye la disciplina fami-

liar, las estrategias y mecanismos que se utilizan para regular la conducta que, en definitiva, son los estilos de socialización parental.

La infancia y la adolescencia serán un período fundamental en el proceso, desde el nacimiento se van a producir todo tipo de situaciones relacionadas con la alimentación, con la salud, con la protección, con el ocio y el juego, que van a propiciar la realización de actividades que cimentarán la unión con sus familias. No podemos perder de vista que el proceso de socialización comprende dos aspectos fundamentales:

- Por una parte, en relación al *contenido*, es decir, lo que se transmite, lo cual tiene que ver con los valores inculcados, que van a estar en sintonía con los valores propios de la familia y del sistema de valores que domina en el entorno sociocultural más próximo, así como con las concepciones y valoraciones que se tengan de sus hijos e hijas como persona.
- Y, por otra, el aspecto *formal*, el cómo se transmite; son las estrategias y mecanismos de socialización que se utilizan padres y madres para regular la conducta y transmitir los contenidos de la socialización (Musitu y Molpereces, 1992) y que se conoce como disciplina familiar.

Los padres y madres son las personas que se encuentran, potencialmente, en la mejor posición para proporcionar una socialización adecuada en la medida en que, desde el momento del nacimiento y durante muchos años, alimentan, dan cariño, protegen, cuidan y juegan, actividades éstas que sientan las bases para una fuerte unión. Ahora bien, es importante señalar que la socialización no se trata de una vía de sentido único, sino que es un proceso bidireccional en el que niños y niñas no tienen un papel pasivo en la socialización, sino que cada miembro de la familia puede influir en la otra persona, en su conducta, actitudes, sentimientos y valores.

Estos aspectos de la socialización familiar no son universales porque están muy relacionados con el contexto cultural en el que se encuentra integrado el individuo (Musitu, 2002). Los

valores y normas culturales determinan la conducta real de la familia y el modo en que los hijos e hijas interpretan los objetivos y la forma de actuar de aquella, así como la manera en que los y las adolescentes organizan su propio comportamiento.

Relaciones materno y paterno filiales: Estilos y prácticas

Para comprender en profundidad el proceso de socialización familiar al que acabamos de hacer referencia, Darling y Steinberg (1993) sugieren que es crucial establecer una distinción entre los objetivos de socialización, las prácticas utilizadas por la familia para ayudar a sus hijos e hijas a alcanzar esos objetivos y su *estilo parental*. Así, el estilo parental se puede definir, según estos autores, como una configuración de actitudes hacia el hijo o la hija que, consideradas conjuntamente, crean un “clima emocional” en el que se expresan las conductas de los padres y madres. Estas conductas incluyen aquellas dirigidas a alcanzar un objetivo de socialización -las *prácticas parentales*-, así como conductas que no se encuentran dirigidas a la consecución del objetivo de socialización, tales como gestos, el tono de voz, el lenguaje corporal y la expresión espontánea de emociones. Por otra parte, los *objetivos de la socialización* incluyen la adquisición de habilidades y conductas específicas del niño o la niña (habilidades sociales, habilidades académicas, etc.), así como el desarrollo de cualidades más globales (curiosidad, independencia, pensamiento crítico, etc.).

La mayor parte de las investigaciones acerca de los estilos parentales destacan dos dimensiones o factores básicos que explican la mayor parte de la variabilidad de la conducta disciplinar, y aunque cada autor utiliza distintos términos, la similitud de las dimensiones propuestas es notable, pudiendo unificarse en los términos *apoyo parental* (afecto y cariño versus hostilidad) y control parental (permissividad versus rigidez). En función de estos dos factores, se han descrito distintas tipologías de estilos disciplinares para, a partir de ellas, poder analizar los antecedentes y consecuentes de las diversas formas de socialización en los hijos e hijas (Baumrind, 1997).

Musitu y García (2001) han propuesto una nueva tipología de estilos de socialización parental que pretende incorporar las

aportaciones de los estudios de Baumrind (1997). Esta tipología se establece a partir de dos dimensiones: *implicación/aceptación* y *coerción/imposición*. Los padres y madres con altos niveles de implicación/aceptación muestran afecto y cariño a su hijo e hija cuando se comporta adecuadamente y, en caso de que su conducta no sea la correcta, tratan de dialogar y razonar con el y ella acerca de lo poco adecuado de su comportamiento. Por el contrario, los padres y madres con bajos niveles de implicación/aceptación suelen mostrar indiferencia ante las conductas adecuadas y, cuando la conducta de éstos es inadecuada, no razonan con ellos ni ellas, ni les expresan sus opiniones o juicios; estos padres y madres se muestran, por tanto, muy poco implicados con el comportamiento de sus hijos e hijas, tanto si éste es correcto como si no lo es.

Por otra parte, es probable que algunas familias poco implicadas utilicen técnicas coercitivas ante comportamientos considerados incorrectos. De hecho, la segunda dimensión considerada, *coerción/imposición*, es independiente del grado de implicación de las familias. Esto es, una familia puede mostrar implicación y aceptación y, al mismo tiempo, ser coercitivo o no. De este modo, las familias con altos niveles de *coerción/imposición*, cuando los hijos e hijas no se comporta como desean, tratan de coaccionar para que no vuelvan a repetir esa conducta, independientemente de que razonen o no las circunstancias. La coacción puede ser física, verbal o puede consistir en privarle de alguna cosa de la que normalmente disponga.

Las distintas denominaciones de los estilos parentales, todas las dimensiones y tipologías existentes en la literatura científica tienen mucho en común unas con otras, lo que nos hace pensar que las dimensiones disciplinares podrían tener una considerable generalidad transcultural. Recientemente se ha señalado que en las parejas españolas no suele haber estilos parentales contradictorios, sino que muestran un elevado grado de concordancia, normalmente el autoritativo, en sus actuaciones disciplinares. Son numerosos los trabajos que se han centrado en estudiar la asociación entre un determinado estilo parental y las consecuencias derivadas o el efecto

producido en el ajuste psicosocial de niños y niñas. En los estudios clásicos llevados a cabo por Baumrind (1997) en los años setenta, se concluye que hay ciertas características en los niños y niñas que correlacionan con los tres tipos de estilo parental que la autora propone. Así, a los y las progenitores autoritarios/as les correspondería tener unos hijos e hijas conflictivos/as, irritables, descontentos/as y desconfiados/as; a los y las permisivos/as, impulsivos/as y agresivos/as; y a los democráticos unos hijos e hijas enérgicos/as, amistosos/as, con gran confianza en sí mismos/as, alta autoestima y gran capacidad de autocontrol. En definitiva, la idea que se desprende de los estudios de Baumrind es que tanto el autoritarismo total como la permisividad total generan efectos no deseables y que, además, estos efectos negativos se incrementan cuando existe distancia y frialdad en las relaciones afectivas entre familias con sus hijos e hijas (Baumrind, 1997).

Investigaciones posteriores que han confirmado la asociación entre cada estilo parental de socialización y un patrón específico de comportamiento en niños y niñas. En líneas generales, se ha constatado que el estilo autorizativo se encuentra más relacionado que el resto de estilos de socialización con el ajuste psicológico y conductual de niños y niñas, la competencia y madurez psicosocial, la elevada autoestima, el éxito académico, la capacidad empática, el altruismo y el bienestar emocional (Musitu y Cava, 2001; Musitu y Gracia, 2004). Otros estudios más recientes, concluyen también que los hijos e hijas de familias autoritarias tienden a ser las más seguras, autocontroladas, asertivas, exploratorias, felices y, son persistentes en las tareas que emprenden, poseen gran madurez y asumen las reglas y valores voluntariamente porque las han interiorizado correctamente (González-Pienda, 2007; Papalia, Wendkos y Duskin, 2007; Jiménez y Estévez, 2012).

Tabla 2. Estilos parentales

• Estilo autoritativo o democrático: estos padres mantienen un talante responsivo a las demandas de sus hijos/as pero, al mismo tiempo, esperan que sus hijos respondan a sus exigencias; así, por un lado, los padres muestran apoyo, respeto y estimulan la autonomía y la comunicación familiar y, por otro, establecen normas y límites claros. Son padres o madres que quieren orientar a sus hijos e hijas y para ello hacen uso de ciertas restricciones, pero también respetan las decisiones, intereses y opiniones de estos. Son cariñosos, receptivos, explican las razones de su postura, pero también exigen un buen comportamiento y mantienen las normas con firmeza.

- Estilo permisivo: estos padres son razonablemente responsivos a las demandas, pero evitan regular la conducta de estos, permitiendo que sean los propios hijos e hijas quienes supervisen sus conductas y elecciones en la medida de lo posible. Estos padres imponen pocas reglas, son poco exigentes y evitan la utilización del castigo; tienden a ser tolerantes hacia un amplio rango de conductas y conceden gran libertad de acción; suelen ser, además, padres muy sensibles y cariñosos.
- Estilo autoritario: la conducta de los padres se caracteriza por la utilización del poder y control unilateral y el establecimiento de normas rígidas. Enfatizan la obediencia a las reglas y el respeto a la autoridad, y no permiten a sus hijos o hijas a hacer demandas ni participar en la toma de decisiones familiares. Proporcionan poco afecto y apoyo y es más probable que utilicen el castigo físico.
- Estilo negligente o indiferente: los padres que presentan este estilo educativo tienden a limitar el tiempo que invierten en las tareas parentales y se centran exclusivamente en sus propios intereses y problemas; proporcionan poco apoyo y afecto y establecen escasos límites de conducta.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Estévez y Jiménez (2012)

Comunicación y conflictos en el funcionamiento familiar

El tiempo de convivencia e intercambio personal dentro de la familia se ha reducido en extremo por exigencias laborales y por el ritmo de vida. Las familias han perdido gran parte de significación e influencia sobre los hijos e hijas, sencillamente porque la calle, la televisión, las exigencias del consumo, internet, los móviles y el ocio han ido invadiendo el terreno, con tal saturación de vivencias y criterios ajenos, que casi han dejado fuera el sentido de la familia. El tema más recurrente entre familias y personal educador es el de cuándo y cómo poner límites; pero desdichadamente se suele tener una noción de límite muy negativa, asociada a la

idea de prohibición y castigo. Entre adultos esa asociación tal vez funcione, pero en los más jóvenes suscita rebeldía o al menos resistencia. Debíamos caer en la cuenta de que lo que más limita en la vida son las relaciones positivas, son nuestros mejores amigos quienes mejor nos someten a su modo de vida, y no hay nada que nos ate más a un código de costumbres que el cariño que nos dan. El amor, que no el ordeno y mando, es quien mejor nos entiende y contiene (Varela, 2013).

Desde esta óptica en el periodo de la adolescencia, las relaciones entre ambas partes tienden a percibirse como distantes y complejas. Los niños y niñas demandan una autonomía y una independencia que las familias no siempre están dispuestas a conceder. Por otra parte y como hemos venido constatando, la familia es uno de los entornos más relevantes en el desarrollo del individuo. De hecho, como señala Elzo (2004), la prioridad valorativa más importante para los y las jóvenes españoles/as es, precisamente, tener unas buenas relaciones familiares. En la familia no sólo nacemos y crecemos, también se transmiten modos de ser y estar en el mundo, hasta el punto, que el sistema familiar es la primera (y más inmediata) instancia socializadora en nuestro transcurso vital (Musitu, et al, 2009).

Paralelamente, se exige a los hijos e hijas unas responsabilidades y unos deberes que no siempre están dispuestos a asumir. A pesar de estas fuentes de conflicto, pequeñas o grandes desavenencias, los y las adolescentes españoles suelen estar satisfechos/as con sus relaciones familiares y consideran la familia como una fuente de apoyo, la más importante para casi un ochenta por ciento de jóvenes y adolescentes (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007).

Tabla 3. Variables familiares relacionadas con desajustes psicosociales en niños y niñas

Carencia de afecto, apoyo e implicación de los padres y madres.
Permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo o la hija.
Disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa.
Estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo.
Problemas de comunicación familiar.
Conflictos frecuentes entre cónyuges.
Utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares.
Problemas psicológicos y conductuales en los padres.
Rechazo parental y hostilidad hacia el hijo.
Falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos e hijas.
Interacciones agresivas entre los hermanos.

Fuente: elaboración propia a partir de Musitu, Estévez y Emler (2007).

En este sentido, encontramos que un clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva, el apoyo, la confianza, intimidad y la comunicación familiar abierta y empática, favorece el ajuste de los hijos e hijas y se asocia con una baja participación en actos delictivos y violentos. Mientras que cuando el clima familiar es percibido por el niño o la niña como negativo, la vinculación familiar es escasa y la interacción familiar es pobre, constituye uno de los factores de riesgo más estrechamente relacionados con los problemas de conducta en niños/as y adolescentes (Musitu, Estévez y Emler, 2007).

El conflicto familiar, pero sobre todo cómo se resuelven los conflictos familiares, nos aporta una valiosa información sobre la probabilidad de que niños y niñas y adolescentes participen en actos delictivos y violentos. La utilización de estrategias disfuncionales para su resolución, especialmente la ruptura de la relación, el abandono del hogar y la violencia, favorecen que

los hijos e hijas expresen conductas violentas con sus compañeros, mientras que la utilización de estrategias de resolución de conflictos familiares como el diálogo se relacionan con una baja implicación del hijo adolescente en conductas delictivas y violentas. Esta pauta parece evidenciar que en la socialización familiar los padres y madres enseñan a sus hijos e hijas a solventar los conflictos que surgen cotidianamente de un modo formal, por ejemplo, cuando dan instrucciones para solucionar una disputa, así como (y sobre todo) de modo informal, los hijos e hijas observan cómo sus padres y madres resuelven los conflictos y reproducen estas estrategias en sus dificultades cotidianas.

Además, cabe destacar que una comunicación positiva contribuye en gran medida a que se sientan apoyados/as por sus progenitores, lo que constituye un importante recurso familiar, hasta el punto que una buena comunicación entre madre e hijo suele ir asociada con un alto apoyo de la madre y del padre, lo cual constituye una importante barrera frente al desarrollo de conductas de riesgo. Las relaciones familiares son una importante fuente de apoyo durante toda la vida y también en la adolescencia, cuando las relaciones extrafamiliares van creciendo en importancia. Por tanto, el apoyo parental, la comunicación familiar, en definitiva, las relaciones familiares positivas, funcionan como un colchón que amortigua los contratiempos y las vicisitudes que puedan tener en esta etapa y parece protegerlos de la presión de iguales, y sobre todo de iguales con graves problemas de ajuste. Las madres y los padres atentos, comprensivos y que ofrecen apoyo, ayudan a desarrollar habilidades sociales adecuadas para resistir la presión del grupo de iguales y evitar la elección de amigos con problemas de conducta (Varela, Martínez, Moreno y Musitu, 2011; Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000).

Como hemos visto a lo largo de este apartado la vigencia de la familia está demostrada, la supervivencia y la capacidad de adaptación también, lo que cambian son las formas familiares y como consecuencia de ello y por ello, las relaciones internas. Hoy las familias tienen que hacer frente a los retos y desafíos que se presentan con cierta frecuencia en los hogares contem-

poráneos debido a las separaciones conyugales o el proceso del divorcio, afrontar los retos familiares como único adulto en una familia monoparental con hijos o hijas, adaptarse a un nuevo sistema de relaciones con los de la pareja que se incorporan a la familia reconstituida, superar dificultades financieras que enturbian de estrés el ambiente familiar, afrontar la inestabilidad laboral presente en numerosas sociedades actuales, desempeñar varios trabajos mal remunerados para intentar garantizar las necesidades básicas de los integrantes de la familia, o fomentar nuevas estrategias educativas y propuestas de ocio que se integren en la era tecnológica actual (Jiménez y Estévez, 2012).

Las familias contemporáneas son sistemas especialmente sensibles a las exigencias de cambio de una sociedad como la nuestra, caracterizada por la rapidez de los cambios y los valores de inmediatez en la satisfacción de necesidades. Estas familias se encuentran por tanto con la clásica tarea de buscar el equilibrio entre desarrollar habilidades de adaptabilidad a dichos cambios y, al mismo tiempo, mantener la cohesión entre sus miembros, pero en un contexto complejo y cambiante en el que el equilibrio alcanzado tiene muchas probabilidades de ser continuamente puesto a prueba.

La escuela

En el transcurso de la infancia y la adolescencia, uno de los ámbitos donde los chicos y chicas pasan mayor tiempo es, sin duda alguna, la escuela. En este contexto, se transmiten aquellos contenidos, valores y actitudes que se consideran esenciales para el desarrollo del individuo, se interactúa con otros adultos y se desarrollan las relaciones de amistad.

La escuela constituye un importante escenario cuya influencia en el desarrollo se lleva a cabo a través de la educación formal, y donde los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren entre un emisor concreto -el profesor/a- y un receptor específico -el alumno/a-, en torno a unos determinados contenidos y actividades que conforman el currículum. Sin embargo, definir la escuela únicamente desde el punto de vista académico sería un reduc-

cionismo. La escuela representa, además, la primera institución formal de la que niños, niñas y adolescentes forman parte, así como el contexto donde las personas aprenden importantes pautas de relación con su grupo de iguales y establecen vínculos de amistad. En este sentido, la incorporación de los niños y niñas al sistema educativo no sólo incide en el mantenimiento de unas rutinas (horarios de sueño, de comida, de actividades...), sino también proporciona la influencia de otros adultos y de otros iguales y contribuye a la formación de patrones de interacción que los niños, niñas y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales. La educación formal (aquella que tiene lugar en la escuela) tiene como función fundamental la transmisión de habilidades y la creación de procesos de andamiaje a partir de los cuales el sujeto se comporta de un modo competente en ambientes significativos.

En este proceso formativo, la escolarización debe guiar al estudiante en la consecución de cinco metas fundamentales: (a) convertirse en una persona intelectualmente reflexiva, (b) estar preparado/a para el compromiso en el mundo laboral, (c) cumplir con sus deberes de ciudadano/a, (d) formarse como una persona éticamente comprometida y (e) convertirse o seguir siendo una persona física y psicológicamente saludable. Las herramientas que posibilitan el cumplimiento de esta función socializadora son las prácticas educativas. A través de estas prácticas los miembros de una comunidad aprenden un conjunto de conocimientos, habilidades, etc., organizados culturalmente, valorados en un momento histórico determinado y que facilitan la integración de los miembros de la comunidad en los grupos sociales en los que viven.

La educación formal es un proceso caracterizado por las interacciones sociales en un medio social más general que tiene, a su vez, una destacada función social. La función social de la educación pretende satisfacer las necesidades individuales y sociales del ser humano, al tiempo que se afianzan los principales rasgos de la cultura de una sociedad que permiten la continuidad de la misma.

La familia, el grupo de pares, las situaciones de ocio, diferentes eventos culturales de todas las clases, los clubes deportivos,

los medios de comunicación, la comunidad, etc., son también agentes co-educadores. Por ello, el profesorado debe tomar las decisiones relacionadas con la educación sin ignorar las pautas que estos agentes co-educadores transmiten (Flammer y Al-saker, 2005). Además, no podemos olvidar que la escuela es una institución social y, por tanto, está regida por un conjunto de normas que representan la cultura del centro educativo y que reproducen las estructuras formales de la sociedad. Así, a través de la educación formal, la sociedad delega en la escuela las obligaciones educativas de transmisión de valores y de preparación de las generaciones jóvenes para la vida adulta dentro de la sociedad presente y futura.

Estas características hacen de la educación formal un proceso de socialización fundamentado básicamente en el conformismo social, donde el profesorado es un agente de socialización que inhibe o estimula determinados comportamientos y transmite los contenidos considerados importantes. Por otra parte, en los centros educativos los y las adolescentes se integran en nuevos grupos sociales -grupos de iguales o de pares-, experimentan nuevas relaciones con figuras de autoridad social (profesorado) y tienen la posibilidad de alcanzar un logro personal socialmente reconocido. Por lo tanto, no es de extrañar que exista un notable consenso entre los investigadores y las investigadoras acerca de la relevancia del centro escolar como un contexto que tiene un impacto crucial en el desarrollo de conductas tanto adaptadas como desadaptadas en el alumnado.

En particular, la deficiente organización de normas y reglas, la orientación autoritaria versus democrática del centro o la masificación de los y las estudiantes en las aulas, destacan como los principales factores que favorecen este tipo de comportamientos poco deseables en el contexto escolar. Al indagar en este razonamiento, en el que se evidencia el actual desajuste existente entre las necesidades de la adolescencia y las condiciones educativas con las que coexisten, Eccles, Lord y Roeser (1996) han comprobado la influencia negativa de cinco cambios en la escuela primaria y secundaria que explican este incremento de la indisciplina y de otras conductas de riesgo: 1) el mayor énfasis en el control y la disciplina; 2) el deterioro de la relación

con el profesorado; 3) la reducción de las oportunidades para participar en clase; 4) el descenso en las calificaciones académicas y 5) que el profesorado de secundaria se sienta menos eficaz que el de primaria, reduciendo su papel a impartir una determinada materia.

Frente a esta situación se propone modificar la estructura de las actividades escolares para superar dichos problemas, orientándolas hacia el desarrollo de proyectos, de tareas, que sean definidas como propias por el alumnado, lo que supone redefinir su papel como alumno y alumna, incrementando su protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Adell (2002) propone una serie de cambios en la organización formal de la escuela que contribuyen a mejorar las relaciones entre el alumnado, y en consecuencia, a disminuir su malestar. Entre estos cambios destacan:

- El establecimiento de pocas normas, pero claras, conocidas, aplicadas y que respondan a las necesidades del alumnado.
- La creación de canales claros y efectivos de comunicación.
- El fomento del debate democrático y participativo.
- La enseñanza efectiva y adaptada al alumnado.
- La formación integral del alumnado.
- La creación de canales que permitan el diálogo con la familia y el entorno inmediato del alumnado.
- El asesoramiento al alumnado respecto de las decisiones académicas y vocacionales.
- La concepción de la escuela como una institución que prepara para la vida y la futura integración social y laboral.

Por otra parte, tal y como se ha comentado, la organización del centro escolar, en especial la organización didáctica planteada por el profesorado, su actitud hacia el alumnado y las interacciones establecidas entre ambos (profesores/as y alumnos/as), influye en la percepción que los miembros de la comunidad escolar tienen de esta institución y, en consecuencia, en el clima escolar y en el clima social del aula.

El clima hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos respecto de una situación con-

creta, que en el caso de la escuela se traduce en la percepción compartida que tienen profesorado y alumnado acerca de las características del contexto escolar y del aula. Está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran una organización (en este caso la escuela) y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos desarrollados por los individuos en ese contexto, así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual.

El clima social del aula se compone de dos elementos fundamentales: el funcionamiento y la comunicación. El funcionamiento hace referencia al tipo de regularidades que podemos observar en la forma de organizar las clases, a la claridad de las reglas establecidas en el aula y su conocimiento en la comunidad escolar, así como a la vinculación afectiva entre profesorado y alumnado. La comunicación es una dimensión facilitadora que conforma el clima general en el cual se interpretan las interacciones en la escuela y en el aula; es decir, constituye un marco interpretativo de las dinámicas de la escuela y del aula, desde el cual se pueden introducir cambios y reajustes en el funcionamiento (Villarreal, Sánchez y Musitu, 2010).

La familia comparte la responsabilidad de la educación con la institución escolar, por lo que ambos contextos -familia y escuela- están relacionados y se complementan. Conjuntamente con las prácticas familiares, la participación activa de los padres y las madres en el centro escolar constituye un mecanismo de influencia positiva en las actitudes de los hijos e hijas hacia la educación formal, en su satisfacción con la escuela, y en las relaciones con sus profesores/as y compañeros/as.

La colaboración entre la familia y la escuela tiene efectos particularmente positivos en las familias con hijos e hijas que presentan problemas escolares (rechazo del grupo de iguales o problemas de rendimiento académico). Así, el rendimiento académico de los niños, niñas y adolescentes se encuentra vinculado con la percepción que tienen del estilo educativo de sus progenitores, con el clima familiar, con el estilo docente y con el ambiente en la clase. Igualmente, el sentimiento de obligación familiar en el tema de los estudios se asocia con una creencia positiva acerca

de la relevancia de la educación en el desarrollo del individuo y con la motivación académica (Fuligni, 2001).

La participación activa de los progenitores en la escuela, además, no sólo tiene efectos positivos en los niños y niñas, sino también en las propias familias, en el profesorado e incluso en los centros escolares (Cabrera, Funes y Brullet, 2004). En la Tabla 4, se recogen los principales efectos positivos de la participación de los padres y madres.

Tabla 4. Efectos positivos de la participación de madres y padres en la escuela

HIJOS/AS	PADRES/MADRES	PROFESORADO
Mayor progreso académico	Actitudes más positivas hacia la escuela y el personal escolar	Mayor competencia en sus actividades profesionales e instruccionales
Menos conductas problemáticas	Mayor apoyo y compromiso comunitarios	Mayor dedicación de tiempo a la instrucción
Incremento de habilidades sociales y autoestima	Actitudes más positivas hacia sí mismos y mayor autoconfianza	Mayor compromiso con el currículum; más centrados en el/la estudiante.
Menos absentismo escolar	Percepción más satisfactoria de la relación padres/madres-hijos/as	
Mejores hábitos de estudio	Incremento en el número de contactos escuela-familia	
- Actitudes más positivas hacia la escuela	- Desarrollo de habilidades y formas más positivas de paternidad.	

Fuente: elaboración propia a partir de Cabrera, Funes y Brullet (2004)

Como hemos visto, existe un elevado consenso sobre los efectos positivos de la participación de los padres y madres en la escuela. A lo largo de la historia, familia y escuela han compartido diversos escenarios de participación. Sin embargo, pese a los beneficios de la implicación de las familias en la escuela, existen ciertas barreras que dificultan esta colaboración, entre las que destacan, la desconfianza entre padres-madres y profesorado y la falta de tiempo y de disponibilidad de ambos grupos. Por esta razón, resulta necesario que los padres-madres

consideren al centro escolar como una fuente de ayuda que complementa la formación de sus hijos e hijas y no como algo que les sustituye. La coordinación entre ambos contextos favorece la adquisición de referentes del alumnado en consonancia con los modelos familiares; la posición contraria ofrece unas vías de escape lo cual no es nada deseable. Además, el hecho de que la escuela lleve a cabo un seguimiento de la evolución del alumnado y lo comparta con su familia, permite detectar en su inicio la expresión de problemas escolares, procesos de deterioro y, por lo tanto, plantear a tiempo estrategias de intervención para corregirlos desde el centro, el propio alumnado, la familia o de una manera conjunta (Notó y Dolors, 2002).

Para concluir en este apartado destacar que se ha subrayado la importancia del contexto escolar como ámbito de socialización fundamental en la infancia y la adolescencia. Por esta razón, se presenta la escuela como una institución social que, lejos de reducirse a transmitir una serie de contenidos formales, contribuye a la adaptación de la persona en el sistema social. Además, este carácter institucional se refleja en su organización: la escuela es una organización de tipo burocrático que constituye la primera institución formal de la que forman parte, de modo que contribuye a la elaboración de una actitud hacia la autoridad y hacia los sistemas formales.

El profesorado, además, constituye la primera figura de autoridad formal para los escolares. Este agente educativo tiene una labor trascendental en la organización de las clases y los contenidos y en la creación de un clima en el aula que posibilite el desarrollo del alumnado y su ajuste en la escuela. Así, las expectativas que el profesorado tiene del alumnado influyen en el rendimiento de éste, en sus relaciones sociales, en la formación de su autoconcepto académico y, en definitiva, en su ajuste escolar y social. Finalmente, hemos querido destacar que, junto con la escuela, la familia es un ámbito de educación informal fundamental, por lo que la colaboración de ambos contextos resulta de gran relevancia para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

Referencias

- Adell, M. A. (2002). Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Madrid: Pirámide.
- Baumrind, D. (1997). Necessary distinctions. *Psychological Inquiry*, 8, 176-229.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Cabrera, D., Funes, J. y Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo: los retos de la institución escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Eccles, J., Lord, S. y Roeser, R. (1996). The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En D. Cichetti, S. y Toth (Eds.), *Adolescence: Opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.
- Elzo, J. (2004). La educación del futuro y los valores. En *Debates de educación* (artículo en línea). Fundación Jaume Bofill. UOC. <http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704.pdf> (14-06-Espelage)
- Estévez, E., Jiménez, T.I. (2012). La familia en el mundo contemporáneo. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y Familia: Nuevos desafíos en el Siglo XXI* (Cap.1). México: Editorial Trillas
- Flammer, A. y Alsaker, F. D. (2005). Adolescents in school. En L. Goossens y S. Jackson (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives*. Hove, UK: Psychology Press.
- Fuligni, A. J. (2001). Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 94, 61-75
- González-Pienda, J. A. (2007). Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: a educar también se aprende. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15, 187-201.

- Hernández, T. y Casares, E. (2002). Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- Musitu, G. y Molpeceres, M. A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 67-101.
- Musitu, G., y Cava, J. (2001). La familia y la educación. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F. (2001). ESPA29. Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia. Madrid: TEA.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: El rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Musitu, G., y Gracia, F. (2004). Escala de socialización parental en la adolescencia (ESPA29). Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Musitu, G., Estévez, E. y Jiménez T. I. (2009). Problemas en las aulas: violencia y victimización escolar. En R. Landero, M. T. González, B. Estrada y G. Musitu (Coord.), *Estilos parentales y otros temas en la relación de padres y adolescentes (191-221)*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Musitu, G., Martínez, B. y Varela, R. (2011). El ajuste en la adolescencia: las rutas transitorias y persistentes. En R. Pereira (Comp.). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder.* (pp.109-128). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Navarro, I., Musitu, G. y Herrero, J. (2007). *Familias y Problemas*. Madrid: Síntesis.
- Notó, C. y Dolors, M. (2002). La relación de los centros de Secundaria con las familias. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 34-37.
- Papalia, D. E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2007). *Desarrollo Humano*. México D.F.: McGraw Hill.
- Varela Garay, R.M. (2013). *Violencia y Victimización Escolar*. Ed. Innovación y Cualificación. S.L. Málaga.

- Varela Garay, R., Martínez Ferrer, B., Moreno Ruiz, D. y Musitu Ochoa, G. (2011). El contexto Educativo: alumnado, profesorado y familia. En M. T. Terrón (Ed.). Educación e Integración Social desde una Perspectiva Internacional. Sevilla: Fundación SM y Universidad Pablo de Olavide.
- Villarreal-González, M., Sánchez-Sosa, J. y Musitu-Ochoa, G. (2010). The role of family communication and school adjustment in adolescent in adolescents violent behavior. En Frías-Armenta, M. Y Corral-Verdugo, V. (Eds.). Bio-Psycho-social perspectives on interpersonal violence. Nova Publishers. ISBN 978-1-61668-159-3
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.

Fortaleciendo la relación familia-escuela: Análisis de experiencias iberoamericanas

(a) Mahia Saracostti, (b) Romina Madrid y (c) Cecilia Mayorga

(a) Universidad de Valparaíso, (b) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y (c) Universidad de la Frontera

Introducción

Los principales hallazgos de las investigaciones en el ámbito familia - escuela dan cuenta de una influencia positiva de este vínculo en ambas esferas, contribuyendo al desarrollo de apego escolar de los y las estudiantes con sus establecimientos (Alcalay, Milicic y Torreti, 2005) así como también mejorar la autoestima de los niños y las niñas, el rendimiento escolar, las relaciones entre progenitores e hijos, las actitudes de los progenitores hacia la escuela y, como consecuencia, alcanzar una educación más eficaz y de mayor calidad (Epstein y Sander, 2000; Knallinsky, 2010; Vélez, 2009).

Por esta razón muchas escuelas poseen programas, estrategias de intervención y/o lineamientos de trabajo que abordan la vinculación colaborativa entre familias y escuela. Sin embargo, en el contexto de los países iberoamericanos y especialmente en Latinoamérica existe un escaso número de experiencias de intervención familias-escuela que hayan sido sistematizados en la literatura científica, quedando invisibilizadas las prácticas desarrolladas en la región. Por ejemplo, en una reciente revisión sistemática se incluye solo una experiencia mexicana correspondiente al año 1998, con un marcado predominio de intervenciones de los Estados Unidos (Eichin y Volante, 2018).

Por esta razón, este capítulo tiene como propósito describir y analizar aquellas experiencias iberoamericanas orientadas a fortalecer la relación entre familias y escuela en torno a tres ejes: a) Enfoques teóricos que sustentan la colaboración familia-escuela b) Ámbito de intervención; y c) Principales resultados.

Metodología para la revisión de experiencias

La revisión de experiencias desarrolladas a nivel iberoamericano contempló, en primer lugar, la búsqueda sistemática de experiencias de participación o involucramiento familia-escuela usando los siguientes criterios de selección:

1. Intervenciones desarrolladas en países iberoamericanos (publicadas entre 2005-2018)
2. Que tuvieran como eje la vinculación escuela y familias
3. Focalizadas en enseñanza primaria
4. Experiencias genéricas, no mediadas condiciones como: educación intercultural bilingüe, necesidades educativas especiales, programas educativos especiales para niños/as refugiados y desplazados.

La búsqueda de experiencias en las bases de datos incluyó los términos “Intervención” “escuela-familia” “colaboración” “familias” “educación”, “relación familia-escuela” “vínculos familia-escuela” “experiencia familia-escuela”, “programas familia-escuela”, “fortalecimiento de la colaboración familia escuela”.

Posteriormente, considerando el limitado número de intervenciones iberoamericanas sistematizadas en publicaciones científicas, se eligieron algunas experiencias de forma intencionada, en base a información otorgada por expertos, procurando heterogeneidad en la muestra de países. La Tabla 1 presenta los trabajos seleccionados.

N°	Autor	Título del artículo / país	Objetivo	Breve descripción	Visiones acerca de familia y escuela
1	Gallegos, F. (2016)	Evaluación de Impacto Programa Aprender en Familia Informe Final País: Chile	Potenciar, desde la escuela, el efecto familiar en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes	Instalación de un equipo familia - escuela integrado por el equipo directivo y representantes de profesores, apoderados y alumnos. Un aspecto destacable es la formación de monitores voluntarios, prioritariamente apoderados, que se comprometen a replicar las sesiones de Escuela de padres con los otros apoderados.	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela desarrolla y lidera una política por un periodo de tres años. • Los padres como protagonistas activos en la implementación del programa
2	Vargas Rubilar, J., Lemos, V., & Richard, M. C. (2017).	Programa de fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social: Una propuesta desde el ámbito escolar. País: Argentina	Fortalecer las competencias, estilos y prácticas parentales directivas en contextos de vulnerabilidad social.	Fortalecer las competencias, estilos y prácticas parentales positivos en contextos de vulnerabilidad social. Fortalecimiento directo de las competencias parentales (apego, empatía, estilo de crianza, comunicación positiva, redes de apoyo, etc.) y la formación de los padres en recursos que permitan el desarrollo socioemocional de sus hijos. Lo anterior a través de espacios de intercambio de experiencias y vivencias entre los padres.	<ul style="list-style-type: none"> • Las familias como protagonistas que participan de la construcción de la agenda temática de los encuentros grupales. • La familia como más influyente en el aprendizaje de valores y modelos de convivencia. • La escuela se circunscribe a ser el espacio para el desarrollo de las actividades grupales del programa.
3	Rodríguez Potes, A., & Moreno Camacho, J. (2016).	Propuesta para el fortalecimiento de la relación familia institución educativa en el colegio Tibabuyes Universal IED y Agrupación Rural Usme Alto CEDRs. País: Colombia	Fortalecer la relación existente entre la familia y la institución educativa, considerando las relaciones sociales en la comunidad como eje fundamental para el desarrollo de la persona.	Desarrollo de pautas guías que buscan la construcción de relaciones sociales fuertes entre los distintos estamentos de la comunidad educativa, que se formaliza a través de la firma de una Alianza Educativa. Posee una estrategia comunicativa complementaria a través de un Fanpage (Página en Facebook) donde se comparte información de interés para las familias y comunidades educativas en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos.	<ul style="list-style-type: none"> • Familias y escuelas asumen un rol de reflexibilidad y transformador, donde cada uno aporta su experiencia y saberes de manera horizontal.

N°	Autor	Título del artículo / país	Objetivo	Breve descripción	Visiones acerca de familia y escuela
4	Reisin, P. R. (2015).	El Programa de Maestros Comunitarios (PMC). País: Uruguay	Plantear un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras que impactan en los aprendizajes de los alumnos y habilitan otras formas de actuar de la escuela en su relación con los niños, las familias y la comunidad.	Se trabaja con niños en situación de pobreza a través de actividades complementarias de apoyo escolar y social en la escuela y el hogar. Particularmente, tiene como tarea revertir el fracaso escolar, trabajar en redes, contextualizar la tarea en el ámbito familiar y comunitario, atender dificultades en los procesos grupales de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> Las familias como un sujeto fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes La escuela como abierta e inserta en un territorio educativo
5	Bacete, F. J. G., & Miravet, L. M. (2006).	Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela: un programa para la acción. País: España	Promover la cooperación escuela-familia mediante una mejor comunicación entre padres y profesores.	Involucra un taller de padres (donde aprenden a ponerse en el lugar de los profesores), un seminario de profesores y una sesión conjunta de padres, profesores y equipo (que se reúnen para materializar diversas actuaciones consensuadas previamente).	<ul style="list-style-type: none"> La intervención supone que familias y escuela deben desarrollar habilidades que les permitan comunicarse con el otro. En este sentido, padres, madres y profesores son los verdaderos protagonistas Escuela y familia tienen objetivos diferenciados. Se busca que los padres se sientan más cómodos en la escuela y los profesores aprenden a involucrar de un modo efectivo a los padres en la educación de sus hijos y a resolver conflictos de forma constructiva.
6	Alcalay, L., Millicic, N., & Torretti, A. (2005).	Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. País: Chile	Entregar a los padres y al contexto escolar estrategias para mejorar y fortalecer la alianza familia-escuela	Se elaboró un programa audiovisual el cual consta de dos videos, uno para padres y otro para profesores, que se complementa con su respectivo manual de actividades. El video para padres, está destinado a desarrollar competencias parentales en relación al contexto escolar y que puedan asumir una perspectiva empática frente al rol del profesor. El manual de actividades está orientado a dar un espacio para que los padres puedan discutir los contenidos presentados en el material audiovisual.	<ul style="list-style-type: none"> La familia como principal entorno de socialización y recurso fundamental para los niveles de logro. El programa audiovisual intenta que los estudiantes perciban que existe una alianza a favor de ellos, y que sus padres y profesores se legitiman mutuamente.

Análisis de las experiencias

El análisis de las experiencias se organiza en tres categorías según sus elementos comunes: enfoques teóricos y conceptuales; ámbito(s) de intervención; y principales resultados, tal como se muestra en la Tabla 2.

a) Enfoques teóricos

En cuanto al enfoque teórico y conceptual de las experiencias descritas, la gran mayoría de las intervenciones tiene elementos de más de un modelo teórico, lo que sugiere que, en la práctica, las teorías tienden a complementarse o incluso solaparse. Cuatro de las seis experiencias revisadas se sustentan en una perspectiva bioecológica (Bronfenbrenner, 1987) que se centra en las interconexiones e interacciones entre escuela y familia. El argumento conceptual a la base de las intervenciones es que las familias y la escuela deben estar abiertas hacia al otro para poder relacionarse, por lo que un punto de partida tiene que ver con la comunicación y conocimiento mutuo. Por esto, estas estrategias apuntan a generar espacios de conocimiento mutuo que fortalezcan la comunicación. Por ejemplo, el programa *Aprender en Familia*, además de reconocer el rol fundamental de la familia en el desarrollo de los niños, y la necesidad de entregar herramientas a las familias para potenciar su rol, hace una apuesta desde la escuela y así intenta potenciar la complementariedad entre familia y escuela. Consistente con lo anterior, desarrolla una política que incluye a la escuela completa incluyendo a sus directivos y docentes, apuesta por un trabajo local, grupal y colaborativo en que se incorpora a los mismos padres en la implementación activa del programa.

El programa *Maestros Comunitarios* contempla estrategias específicas que alinea las tres esferas de influencia superpuestas de Epstein, escuela-familia-comunidad. Los programas *Maestros Comunitarios* y el de *Comunicación Cooperativa*, incluyen elementos de la teoría de fuentes de conocimiento de Moll y Greenberg (1990) es decir, se han diseñado desde la base del reconocimiento del conocimien-

to que tienen las familias e incorporan el contexto en su plan de acción. Por ejemplo, el programa de *Comunicación Cooperativa* se basa en dos conceptos interrelacionados: la potenciación mutua (empowerment) y la toma de decisiones conjunta. La potenciación enfatiza las características positivas ya existentes en cada familia y en cada escuela, en lugar de prescribir propuestas universales. Los autores definen la potenciación como, un proceso intencionado y progresivo que, centrado en la comunidad local, se fundamenta sobre el respeto mutuo, la reflexión crítica, la ayuda y la participación en estructuras sociales de la comunidad.

En el programa *Maestros Comunitarios*, los niños y las niñas y sus familias son pensados desde su singularidad, enfatizando en sus posibilidades, asumiendo los profesores el desafío de generar en tal sentido dispositivos específicos de enseñanza. El programa incorpora, a diversos actores de la comunidad local, potenciando la presencia de la institución educativa en la red de la que la escuela forma parte; “incluyendo a las familias como referentes fundamentales para el aprendizaje de los niños, considerándolos como aliados pedagógicos; diseñando dispositivos específicos que permitan desarrollar nuevas estrategias de enseñanza que le posibiliten a aquellos niños que presentan dificultades reencontrarse con sus posibilidades de aprender” (Cambón, 2013, p. 54).

En conexión con la teoría de capital social (Bourdieu, 1986) que supone la existencia de recursos disímiles de parte de las familias que modulan su participación en la escuela, es posible entender que algunas intervenciones se centren en fortalecer capacidades, habilidades o competencias en los padres y las madres y familias que les permitan apoyar el proceso educativo de sus hijos/as. Cuatro experiencias revisadas pueden clasificarse dentro de este enfoque. Una de ellas es el de la *Alianza Efectiva Familia-Escuela*, que busca desarrollar competencias parentales en relación al contexto escolar para que puedan asumir una actitud de empatía hacia los profesores. A su vez, el estudio sobre *Fortalecimiento emocional de las familias en situación de pobreza: una propuesta de intervención desde el contexto escolar*, destaca

la importancia de fortalecer el desarrollo emocional individual de los padres, para que luego estos puedan fortalecer el de sus hijos/as. Finalmente, el caso del programa *Maestro Comunitario y el fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social*, pueden conceptualizarse desde la idea que las familias, en especial en contextos de pobreza y exclusión, necesitan estrategias alternativas que promuevan su participación en la escuela. En este caso es el docente quien se transforma en un puente entre la escuela y el mundo del estudiante. Estas intervenciones relevan el rol del contexto y la cultura de los estudiantes y sus familias como aspecto central para fortalecer el vínculo escuela-familia.

B) Ámbito de intervención

De los ámbitos de intervención descritos inicialmente, cabe destacar que cinco de seis experiencias se centraron en el desarrollo de capacidades docentes y directivas (la excepción fue el programa de *fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social*). Las capacidades docentes y directivas fueron definidas en todos los casos como la habilidad de docentes y directivos de relacionarse con las familias.

Los ámbitos de intervención focalizados en las familias fueron más variados e incluyeron tanto (a) la promoción de la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos/as, (b) el desarrollo de habilidades parentales, y más frecuentemente, (c) el desarrollo de habilidades para vincularse con la escuela.

Respecto al primer subgrupo, dos de las seis experiencias revisadas se centraron en promover la promoción del involucramiento de las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos/as. Una de ellas, el *programa Maestros Comunitarios*, trabaja tanto con los niños en el espacio escolar como con las familias en sus propios hogares. Su tarea es promover la capacidad de colaboración entre los miembros del colectivo y las oportunidades surgidas de esta colaboración, lo que, entre otros beneficios, mejora las posibilidades de apoyo de la familia al niño o la niña. Esta tarea se lleva a cabo a través

de la estrategia “alfabetización comunitaria” que se centra en los miembros de la familia para empoderarla como educadora a la vez que posibilita el trabajo con el niño o la niña de acuerdo con sus necesidades específicas. También se trabaja desde los “grupos para padres y madres”, que consisten en encuentros semanales entre padres, maestros y otros miembros de la comunidad, donde se comparten y discuten preocupaciones, principalmente respecto de la educación de los niños y las niñas (Modzelewski, Techera y Fernández, 2016).

El segundo subgrupo se focaliza en el desarrollo de habilidades parentales. El *programa de fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social* busca la promoción y el fortalecimiento de recursos lingüísticos, socio afectivos y cognitivos de niños de contextos socialmente vulnerables en el ambiente escolar. La intervención se ha centrado en dos ejes básicos: (a) la promoción de las competencias parentales (ej., apego, empatía parental, estilo de crianza, comunicación positiva y redes de apoyo) y (b) la formación de los padres en estrategias para la promoción del desarrollo de recursos socioemocionales en los hijos (ej., autoestima, emociones positivas, conducta prosocial).

Finalmente, el tercer subgrupo, que caracteriza a tres de las seis intervenciones (Fortalecimiento de la relación familia e institución educativa, Comunicación Cooperativa, y Alianza Efectiva Familia-Escuela), se centra en el desarrollo de habilidades familiares para relacionarse con la escuela.

El ámbito de intervención más integral pero menos frecuente fue el reflejado en la experiencia de intervención *Aprender en Familia*, puesto que integró dentro de sus ejes de acción, el fortalecimiento de la participación organizada de los padres en la escuela. El programa pretende generar una alianza entre las familias y la escuela, reconociendo y valorando los esfuerzos que ambas partes realizan en pos de la educación de las y los niños, a partir de un trabajo sistemático que se articula en una Política y Plan de acción Familia-Escuela que se elabora en conjunto durante el primer año de implementación (Gallegos, 2016).

C) Principales resultados de las intervenciones seleccionadas

El programa *Aprender en Familia* contempla una evaluación de impacto cuyo objetivo es identificar el impacto, y la magnitud del mismo sobre una serie de variables relacionadas con el involucramiento parental, las dinámicas familiares y de la escuela, y con el desarrollo de los y las estudiantes en diferentes dimensiones (Gallegos, 2016). En este proceso, se recogieron datos sobre la implementación del programa en las escuelas participantes de la evaluación. Una primera conclusión es que el programa se implementó con un alto nivel de fidelidad, lo que sugiere un modelo exitoso para intervenir en escuelas. Así mismo, los resultados de impacto identificados para los y las estudiantes mostraron efectos estadísticamente significativos en la escala de lectura y en la de violencia. Este impacto fue mayor en los estudiantes de primer ciclo básico. Los y las docentes mejoraron su percepción sobre la relación familia-escuela, demostraron una mayor conciencia de la existencia de una política institucional que organice la relación escuela-familia, e incorporaron ésta en el aprendizaje de los y las estudiantes. Los profesores y las profesoras también mejoraron su percepción de las familias y la percepción de mayor cooperación y apoyo entre padres y madres y con sus hijos/as. Al igual que los estudiantes, el estudio sugiere existe un impacto mayor del programa en docentes que pertenecen al primer ciclo de enseñanza básica (Gallegos, 2016).

El Programa de *Fortalecimiento Parental en contextos de vulnerabilidad social* destaca entre sus principales resultados la activación del interés de las familias en la situación escolar de sus hijos/as y al mismo tiempo el mejoramiento de la comunicación entre los padres, docentes y directivos de la escuela tal como quedó manifestado con la cantidad de comentarios positivos expresados por las madres participantes, que antes de la intervención eran inexistentes. El impacto positivo en las familias derivado de este programa ha sido documentado en estudios en otros países como Chile (ver Gómez, Cifuentes & Ortún., 2012) y España (ver

Peña, Maiquez & Rodrigo, 2014). En esta misma línea, la *Propuesta para el fortalecimiento de la relación familia institución educativa* en el colegio Tibabuyes ha planteado como parte de sus resultados que, el no establecer y facilitar los canales adecuados de comunicación genera un gran número de inconvenientes, y que es primordial no dejar un único medio sino utilizar diversos canales para ratificar y evitar malos entendidos.

Finalmente, cabe señalar que en tres de las seis experiencias estudiadas no se presentan resultados de evaluaciones. Sin embargo, en dos de ellas se encuentran disponibles otros estudios que se refieren a sus evaluaciones, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Resumen de las intervenciones según ejes de análisis

N°	Programa	Enfoques teóricos	Ámbitos de la intervención	Evaluaciones
1	Programa Aprender en Familia	Programa Aprender en Familia	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de capacidades de los docentes y la escuela para su relación con las familias los padres, madres y/o apoderados • Promoción de la participación/ involucramiento de las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos/as • Fortalecimiento de la participación organizada de los padres y madres y/o apoderados en los procesos de aprendizaje de sus hijos/as • Fortalecer y desarrollar habilidades parentales en padres, madres y/o apoderados 	Se realiza evaluación de procesos y de impacto del involucramiento de los padres y apoderados en el desarrollo y en los resultados académicos de los estudiantes.
2	Programa de fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social	Teoría de capital social		Se entregan resultados de la implementación del programa en una escuela si bien no se dan antecedentes acerca de cómo fueron recogidos e integrados en una evaluación.
3	Propuesta para el fortalecimiento de la relación familia institución educativa	Teoría bioecológica focalizada en la interacción escuela-familias	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de capacidades docentes y directivas para relacionarse con las familias • Desarrollo de capacidades familiares para relacionarse/participar con/en la escuela 	El objetivo del documento es establecer si la propuesta de intervención fortalece la relación escuela/familia en dos escuelas. Sin embargo, no se realiza una evaluación de la intervención.
4	El Programa de Maestros Comunitarios (PMC)	Teoría esteras de influencia superpuestas; Teoría fuentes de conocimiento; y Teoría de capital social	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de capacidades de los docentes y la escuela para su relación con las familias los padres, madres y/o apoderados • Promoción de la participación/ involucramiento de las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos/as 	No se presentan en el artículo revisado, pero existen otras evaluaciones de impacto del programa en el rendimiento escolar (ver Llambi, Perera, & Velazquez, 2010)

N°	Programa	Enfoques teóricos	Ámbitos de la intervención	Evaluaciones
5	Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela	Teoría bioecológica focalizada en la interacción familia-escuela, Teoría de capital social, Teoría fuentes de conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de capacidades docentes y directivas para relacionarse con las familias • Desarrollo de capacidades familiares para relacionarse/participar con/en la escuela 	El documento no presenta una evaluación del programa. Sin embargo, existen evaluaciones del programa en su implementación en Estados Unidos en la década de los noventa (ver Forest & Bacete, 2006)
6	Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres.	Teoría bioecológica focalizada en la interacción escuela-familias	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de capacidades de los docentes y la escuela para su relación con las familias los padres, madres y/o apoderados • Desarrollo de capacidades familiares para relacionarse/participar con/en la escuela 	El documento revisado no presenta una evaluación del programa.

El propósito de este trabajo ha sido realizar una descripción y análisis de una selección de experiencias en torno a la relación escuela-familia a nivel Iberoamericano, usualmente no identificados en la revisión sistemática ni en artículos científicos. Los tres ejes de análisis sugieren importantes características de las intervenciones.

Respecto a los enfoques teóricos, es importante destacar que, en su gran mayoría, las intervenciones combinan más de un enfoque. Por otro lado, a pesar de que en algunos casos se menciona a la comunidad, la mayoría de las intervenciones apunta directamente a la diada escuela-familia, por sobre escuela-familia-comunidad. La única experiencia que parece tener una visión clara del involucramiento de la comunidad es el Programa de Maestros Comunitarios desarrollado en Uruguay y Argentina.

De acuerdo a los ámbitos de intervención, se destacan algunas intervenciones distan del modelo tradicional de acción, que exige a las familias adaptarse a las formas de participación que la escuela diseña, y apuntan a un desarrollo de los recursos y habilidades familiares para fortalecer la relación escuela-familia. Estas intervenciones reconocen que las familias como las escuelas, requieren soportes que permitan establecer una alianza. Es relevante que las intervenciones asuman que las escuelas también deben prepararse para el involucramiento familiar, y por lo tanto, docentes y directivos deben desarrollar competencias que los acerquen a las familias. Un claro ejemplo es el programa comunicación cooperativa entre la familia y la escuela.

La literatura señala que la relación escuela y familia es beneficiosa. La pregunta que surge al respecto es ¿qué sabemos respecto a los resultados de estas intervenciones? Los resultados de esta revisión coinciden en identificar que el tema de la evaluación de las intervenciones familia-escuela es un tema pendiente para la investigación. Actualmente, la literatura anglosajona existente relacionada con el compromiso familiar y su impacto en el aprendizaje y el bienestar socio-emocional de los estudiantes ha enfatizado la necesidad de

incorporar diseños experimentales en las investigaciones ya que la mayoría de los estudios en esta área utilizan diseños transversales y correlacionales, que no permiten establecer relaciones causales entre el compromiso familiar y los resultados específicos descritos (Garbacz, Herman, Thompson, & Reinke, 2017). En el contexto Iberoamericano, pareciera que aún estamos debatiendo el paso anterior. De las seis intervenciones Iberoamericanas analizadas en el presente estudio, tres documentan evaluaciones. Sin duda, es crucial orientar el esfuerzo a desarrollar modelos de evaluación apropiados a las intervenciones desarrolladas.

Referencias

- Alcalay, L., Milicic, N. & Toretta, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: Un programa audiovisual para padres. *Psychke*, 14(2), 149-161. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200012>
- Bacete, F. J. G., & Miravet, L. M. (2006). Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela: un programa para la acción. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 327-336.
- 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*.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cambón, V. (2013). Maestros Haciendo Escuela. Las Prácticas de los Maestros Comunitarios. En V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Eichin, N., & Volante, P. (2018). Leading school, family and community partnerships: a critical review. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 595-611.
- Epstein, J. L & Sander, M. (2000). *Handbook of the Sociologic of Education*. Ed. Springer: United State.
- Forest, C., & Bacete, F. J. G. (2006). Comunicación cooperati-

- va entre la familia y la escuela (Vol. 1). Nau Llibres.
- 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.
- Gallegos, F. (2016). Evaluación de Impacto Programa Aprender en Familia. Informe Final. Chile.
- Gómez, E., Cifuentes, B., & Ortún, C. (2012). Padres competentes, hijos protegidos: evaluación de resultados del programa "Viviendo en Familia". *Psychosocial Intervention, 21*(3), 259-271.
- Llambí, C., Perera, M., & Velázquez, C. (2010). Una evaluación de las modalidades de atención del Programa de Maestros Comunitarios. *Documentos de Trabajo, 3*.
- Knallinsky, E. (2010). Familia, escuela y comunidad. *Rivista italiana di educazione familiare, 2*(2), 45-56.
- Modzelewski, H., Techera, D., & Fernández, J. (2016). Educar emociones desde la familia: un caso experimental en Uruguay/Educating emotions within the family: an experimental case in Uruguay. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 46*(1), 95.
- Moll, L. C., & Greenberg, J. B. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 319-348). New York: Cambridge University Press.
- Peña, M., Máiquez, M. L., & Rodrigo, M. J. (2014). Efectos de la inclusión de contenidos de desarrollo personal en un programa de educación parental para familias en riesgo psicosocial. *Anales de psicología, 30*(1), 201-210.
- Reisin, P. R. (2015). El Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Trabajo cotidiano y construcción social de la inclusión educativa en escuelas públicas uruguayas. *Facultad de Filosofía y Humanidades, 67*.
- Rodríguez Potes, A., & Moreno Camacho, J. (2016). Propuesta para el fortalecimiento de la relación familia institución educativa en el colegio Tibabuyes Universal IED y Agrupación Rural Usme Alto CEDRs (Master's thesis, Universidad de La Sabana).

- Vargas Rubilar, J., Lemos, V., & Richaud, M. C. (2017). Programa de fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social: Una propuesta desde el ámbito escolar. *Interdisciplinaria*, 34(1), 157-172.
- Vélez, R. (2009). La relación familia-escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. *Revista Educación, Innovación, Tecnología*, Vol. 3, N° 6, pp. 1-15.

PARTE 2

Experiencias iberoamericanas para la promoción de relaciones colaborativas entre familias y escuelas

Modelo EPIC de colaboración familia-escuela en Chile: Ecológico, Participativo, Integral y Contextualizado

Laura Lara y Mahia Saracosti

Universidad Autónoma de Chile, Universidad de Valparaíso

Introducción

La literatura disponible, de forma general, pone de relieve la existencia de tensiones en las interacciones entre la familia y la escuela, caracterizadas por el desconocimiento mutuo, la incomunicación y las atribuciones cruzadas de culpas (Alcalay, Milicic, & Torretti, 2005; Yoder & Lopez, 2013). Así mismo, los resultados de las evaluaciones de las intervenciones realizadas para promover un trabajo colaborativo entre ambos contextos han demostrado el impacto positivo tanto en el rendimiento escolar como en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2012).

El objetivo de este trabajo es presentar los aspectos básicos y los resultados de la implementación de un modelo de intervención diseñado para fomentar la colaboración familia-escuela en estudiantes de educación básica, que toma en consideración las experiencias internacionales, y especialmente del contexto latinoamericano, con el objetivo de aplicar una intervención mejorada y contextualizada que sea eficaz para los niños y niñas escolarizados en escuelas chilenas.

Modelo EPIC de colaboración familia-escuela

El modelo de intervención diseñado se ha denominado EPIC en base a sus cuatro principios fundamentales: Ecológico, Participativo, Integral y Contextualizado.

- La perspectiva ecológica permite situar la intervención en los contextos más significativos y con mayor influencia en el desarrollo integral de niños y niñas.
- El enfoque participativo propicia una mayor efectividad de la intervención, al considerar una fuerte implicación de los actores clave para su implementación.
- El enfoque integral considera un uso eficiente de todos los recursos disponibles en el medio para realizar la intervención, integrando de esta forma todas las acciones y planes disponibles en la misma.
- La co-construcción contextualizada implica un diálogo permanente entre los implementadores de la intervención y todos los agentes involucrados que además permita una proyección sostenida en el tiempo una vez finalizada la intervención.

Método

Participantes. Niños y niñas de educación básica de 18 escuelas municipales urbanas de 3 regiones de Chile (Maule, O'Higgins y Araucanía), sus familias y todos los agentes escolares implicados en su aprendizaje (docentes, directores, personal profesional de apoyo, etc.). La intervención focaliza en estudiantes de 3° y 4° curso de educación básica, realizándose el diagnóstico cuando cursan 2° y 3°, y la evaluación y seguimiento cuando cursan 4° y 5°.

Instrumentos de evaluación. Para evaluar el impacto de la intervención de forma cuantitativa, se aplican 3 instrumentos antes y tras la intervención.

- Batería psicopedagógica EVALÚA (García & González, 2006), para la evaluación de resultados de aprendizaje, permite obtener información relativa a la competencia curricular de los estudiantes. Ha sido utilizada y baremada en Chile y contiene versiones específicas para cada curso escolar.

- Emotional Intelligence Inventory: Young Version (EQ-I: YV, Bar-On & Parker, 2000), para la evaluación del desarrollo socioemocional, mide las competencias sociales y emocionales en niño/as y adolescentes. Adaptado y validado en lengua española por Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012), consta de 60 afirmaciones en una escala tipo Likert de 4 puntos agrupados en 5 subescalas: habilidad intrapersonal, habilidad interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general.
- Batería de evaluación del involucramiento familiar (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005), desde la perspectiva de los padres, madres y/o apoderados. Se compone de 4 cuestionarios, con una escala de respuesta tipo Likert de 4 Puntos: 1. Involucramiento familiar (10 ítems, compuesta por dos dimensiones, involucramiento familiar desde el hogar e involucramiento desde la escuela; 2. Percepción de demandas de involucramiento desde los hijos/as (5 ítems); 3. Percepción de convocatoria desde el/la Profesor/a (6 ítems) y 4. Percepción de convocatoria desde la escuela (6 ítems).

Aplicación. La puesta en práctica del modelo implica cuatro fases principales (Figura 1), el grupo control participa en las evaluaciones pre y post intervención en la primera y la cuarta fase, para permitir comparar los resultados en condiciones de no intervención.

- **Fase de Diagnóstico.** Se toma en consideración a la escuela, las familias y los niños y las niñas para conocer el estado inicial, a través de diferentes estrategias (grupos focales, entrevistas y cuestionarios). Participan los niños y las niñas de todas las escuelas (tanto control como experimental), que en ese momento se encuentran cursando 2º y 3º básico de educación básica. Se aplican los instrumentos de evaluación anteriormente descritos, estos resultados cuantitativos son comparados con grupos focales y entrevistas con los progenitores y los agentes escolares implicados.

- Fase de Formación Inicial.** La metodología central es formativa aludiendo a modelos de capacitación y entrenamiento profesional. La apuesta formativa se divide en dos áreas: 1) conocimiento especializado en estrategias de intervención de vinculación Familias-Escuela, que surge de proyectos previos (Talleres para equipos de gestión y docentes en involucramiento familiar, Reininger & Santana, 2014); Videos de apoyo a las intervenciones de involucramiento familiar; Manual Fortaleciendo vínculos: Programa de Ciclo de Visitas Domiciliarias para familias de 1° de Educación Básica; Fichas de intervenciones nacionales e internacionales en el ámbito biopsicosocial escolar (Saracostti & Villalobos, 2013) y de un Dossier de programas surgido a raíz de la revisión sistemática de este proyecto; y 2). Entrenamiento y acompañamiento en diseño e implementación de un Plan de Intervención en vinculación Familias-Escuela generado desde y para cada escuela.
- Fase de Intervención.** La metodología central está basada en el acompañamiento profesional y las asesorías especializadas dirigidas al equipo a cargo en la escuela. El acompañamiento y seguimiento es ejecutado por equipos de investigadores en terreno. Los instrumentos de apoyo principales están basados en planes de avances mensuales, asesorías a los equipos de gestión y a los grupos de docentes. Esta fase implica el acompañamiento regular y sistemático a los equipos de escuela, facilitando la implementación, respondiendo a las dificultades emergentes y generando los ajustes necesarios para llevar a cabo el plan. Simultáneamente, esta fase implica un plan de evaluación concurrente, para detectar tempranamente las posibles dificultades y corregirlas. Para esto, se utilizan: Listas de chequeos, rúbricas de desempeño, y reuniones de acompañamiento. A su vez, se recopilan antecedentes de manera permanente para sistematizar el proceso de intervención.
- Fase de Evaluación.** Se evalúan los resultados de la intervención con especial énfasis en la retroalimentación de la detección de problemas para su corrección. Vuelven a

aplicarse los mismos cuestionarios aplicados en la fase inicial, para evaluar el impacto de la intervención sobre los resultados de aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, así como la colaboración entre familia y escuela. Los indicadores del sistema de monitoreo y evaluación son definidos acordes a la intervención y objetivo perseguido por cada escuela.

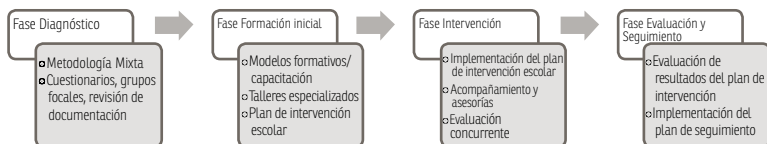


Figura 1. Fases del Modelo EPIC

Resultados

A continuación, presentamos de manera resumida los resultados de la implementación del modelo EPIC y acciones llevadas a cabo en las fases de diagnóstico, formación inicial, intervención y evaluación.

Fase de Diagnóstico.

En una primera fase cuantitativa, los datos recogidos corroboraron que tanto el involucramiento familiar como el desarrollo socioemocional afectan directamente los resultados académicos (para una revisión más extensa de los resultados cuantitativos, véase Saracostti, Lara, Martella, Miranda, Miranda-Zapata, & Reininger, 2019).

En una segunda fase cualitativa, en el caso de las escuelas que participaron como parte del grupo experimental, se entrevistó a docentes de tercero y cuarto básico, y se realizaron entrevistas grupales, una por escuela, con apoderados de esos mismos cursos. En esta fase se corroboró que 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 (Madrid, Saracostti, Reininger y Hernández, 2019), temas que son descritos a continuación.

Roles de las familias en la educación de sus hijos(as) y actividades en las cuales participan

Se identifican dos discursos sobre la vinculación con la escuela. Uno que acentúa el rol más bien pasivo y receptivo del que obedece, que posiciona a las familias en alianza con los y las docentes y sus requerimientos. Un segundo discurso, que sugiere un rol más activo, complejo, y que, de algún modo, resiste a los mandatos tradicionales de la escuela. Se identifican roles desde las descripciones de las familias:

Obedecer los requerimientos de la escuela: participación en actividades artísticas-culturales y reuniones de apoderados lideradas por la escuela. Padres, madres y/o apoderados señalan que su quehacer es continuar los lineamientos que la escuela señala con respecto a: “cómo y cuándo” apoyar a sus hijos/as, desde el ámbito académico, reconociendo como parte de su ocupación, la supervisión de tareas escolares y apoyo de exámenes y pruebas.

De acuerdo a datos cuantitativos relacionados a la asistencia a celebraciones organizados por la escuela (70% asiste frecuentemente y/o siempre). Las reuniones, se describen como espacios en que el o la docente da a conocer el progreso académico de sus hijos/as y la entrega de orientación para extender la labor educativa de la escuela hacia el hogar (81.7% de las familias asiste a las entrevistas con el profesor o la profesora).

Apoyar el aprendizaje en diversas formas y “resistir” las demandas de la escuela.

Sobre el 80% de los padres, madres y/o apoderados otorga valor a su compromiso escolar con sus hijos/as y con la escuela al estar presente en sus experiencias educativas. Si bien estas formas no se sitúan desde la escuela, expresan un pensamiento más amplio de colaboración y apoyo al aprendizaje de parte de padres, madres y/o apoderados.

Son estrategias que no se limitan a cumplir las expectativas de la escuela, sino que les subyace una noción más amplia de

aprendizaje. Las familias optan por la diversidad de actividades para apoyar la construcción de aprendizajes para sus hijos/as, colocando énfasis a las experiencias de la vida familiar cotidiana, el desarrollo de acciones con énfasis en lo lúdico y recreativo, permitiendo aprender dentro y fuera del contexto escolar.

Rol docente en la relación familia-escuela y estrategias para promover la participación

Se advierte desde el planteamiento de los y las docentes en torno a cómo éstos entienden su rol en propiciar la participación e involucramiento de las familias en la educación de sus hijos/as, y la explicación de la literatura acerca del rol de experto (Dale, 1996) que el o la docente asume desde la apropiación de un discurso más uniforme con respecto a su rol en el involucramiento familiar, sustentado desde en un modelo experto/aprendiz.

Obstáculos para colaboración

Frente a la pregunta ¿Cuál es, según usted (es), la principal causa en los problemas en la relación escuela-familia? Docentes y familias admitieron en que el problema principal son las familias que no participan en las actividades convocadas por la escuela.

Desde las percepciones de los y las docentes, explican que el principal problema en la relación escuela-familia es la discontinua participación e interés de la mayoría de las familias en la educación de sus hijos/as. Coincidente con otros estudios (Gomilla & Pascual, 2015), los docentes interpretan que la falta de participación responde a un desinterés de las familias, que además concuerda con diversos testimonios de padres, madres y/o apoderados expresadas a lo largo del estudio.

En general, existen una crítica instalada de parte de los y las docentes con respecto al desinterés de los espacios y oportunidades de participación que ofrece la escuela. Plantean que las familias optan por priorizar espacios de participación de índole recreativas y colectivas, por sobre el real interés en la

formación académica de sus hijos/as. Sin embargo, un grupo minoritario de docentes identifica dificultades y recapacita sobre las pocas instancias que existen en la escuela para convocar a los padres, madres y/o apoderados y las trabas institucionales para convocar a las familias.

En resumen, los docentes de las escuelas comparten el diagnóstico del problema en la relación escuela-familia, responsabilizando a la gran mayoría de las familias por su baja participación.

Desde las percepciones de padres, madres y/o apoderados

El problema se expande hacia “otras” familias y coincidentemente comparten el diagnóstico de los y las docentes en señalar que el problema es la escasa participación. Sin embargo, cuando se convoca a problematizar la baja presencia y adhesión de la familia a las actividades, argumentan claramente a diferencia de los y las docentes que se debe a la “falta de compromiso”.

Relatos de padres, madres y/o apoderados revelan una perspectiva altamente individualista sobre la problemática diagnosticada. El interés por participar se encuentra asociado por 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 directo perjudicado, será el o la estudiante. Al mismo tiempo, proponen sanciones para los “otros” padres, madres y familias que no participan, responsabilizando de manera transversal a los “otros” como autores de los problemas en la relación escuela-familia.

Fase de Formación Inicial

La vinculación positiva y colaborativa entre la esfera escolar, familiar y comunitaria, constituye un factor protector fundamental para los niños/as, respecto de las influencias negativas de contextos complejos (Caspe, López, & Wolos, 2006). Así, las tipologías de familias contemporáneas se han diversificado y el involucramiento familiar se ha expandido, considerando los actos en los cuales las familias se visibilizan en el entorno esco-

lar, además de aquellas actividades que se desarrollan dentro del hogar para apoyar la educación de los niños y las niñas (Jeynes, 2010) e incluso en el contexto comunitario o de barrio. Estas actividades y actitudes incluyen conversaciones con el niño/a acerca de su día escolar, apoyo sistemático en la elaboración de tareas, creación de un espacio y tiempo de estudio dentro del hogar, actitudes positivas respecto al profesorado y la escuela, entre otras. Se considera a las familias como protagonistas en la construcción de sus roles y formas de involucramiento, proceso que contribuiría a superar las limitaciones de un involucramiento unilateral, rígido y diseñado desde la escuela para un único tipo de familia: nuclear y biparental, con un padre proveedor y una madre cuidadora. La vinculación colaborativa familia-escuela permite una conceptualización más amplia de los roles, sus relaciones y el impacto en el desarrollo integral de los niños/as (Christenson & Reschly, 2010). Desde este enfoque, las familias y las escuelas son protagonistas en la construcción de sus roles y formas de involucramiento, generan nuevas y variadas acciones para relacionarse, considerando el contexto específico de cada comunidad educativa. Así, la vinculación colaborativa familia-escuela se entendería como la disposición de la familia a involucrarse con la escuela y los aprendizajes de sus hijos/as, 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).

En este contexto, la fase de formación inicial es un eje central del modelo EPIC en el que se han incluido dos actividades centrales: 1) La Jornada de Capacitación Vinculándonos en positivo entre familias y escuelas dirigido a equipos profesionales de las escuelas y, 2) La Jornada de Capacitación Vinculándonos en positivo entre familias y escuelas dirigido a padres, madres y/o apoderados.

La primera jornada de capacitación en la que participaron las escuelas de la región de O'Higgins y la región del Maule estaba dirigida a profesores y profesoras de tercero y cuarto de educación general básica, profesionales del ámbito psicosocial, jefes/as técnicos/as y/o directivos/as de establecimientos escolares municipales. El propósito general fue entregar herramientas profesio-

nales acerca de la relación entre familias y escuelas, de manera de comprender sus tensiones y avanzar en la construcción de estrategias colaborativas. Para lo anterior, se buscaba presentar información actualizada además de experiencias nacionales e internacionales sobre involucramiento familiar colaborativo en la escuela. En esta jornada se entregan contenidos para el trabajo tipo taller con los equipos de las escuelas. La estrategia metodológica utilizada ha sido la presentación y análisis de videos, se entregan contenidos y se realizan ejercicios de aplicación de los contenidos al contexto particular de cada escuela.

La figura 2 muestra la ruta que se siguió en la jornada de trabajo.

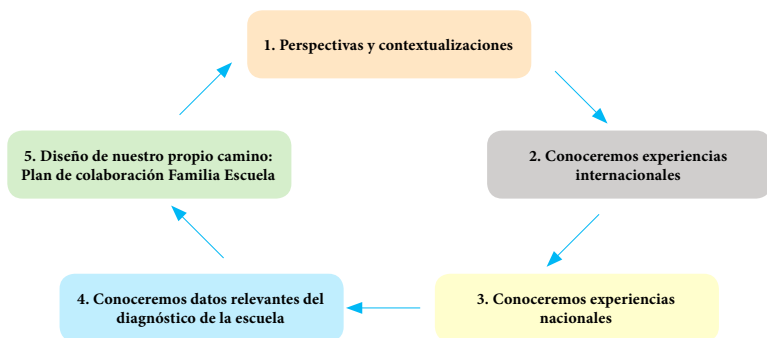


Figura 2. Fases de la jornada de trabajo con equipos profesionales

Respecto a las principales conceptualizaciones relativas al trabajo colaborativo entre familia- escuela, se dio cuenta de la conceptualización de involucramiento familiar colaborativo, sus efectos positivos en el desarrollo integral de la niñez y sus diversas expresiones considerando las diversas configuraciones familiares actuales.


En cuanto a las experiencias relativas al trabajo colaborativo entre familia-escuela nacionales e internacionales, se analiza-

ron videos de experiencias internacionales con evidencias científicas de éxito entre las que se destacan: families and school together, teacher home visits, academic parent teacher teams, school parent centers, community school, programa maestros comunitarios, programa aprender en familia, material de apoyo para reuniones efectivas desarrollado por UNICEF, entre otros.

Se finaliza la jornada con el diseño de un plan de trabajo colaborativo entre familia-escuela para cada una de las escuelas participantes, para lo cual se definen lineamientos iniciales de un plan de intervención para promover la relación colaborativa entre familias y escuelas. En las figuras 3, 4 y 5 se incluyen las guías de trabajo para esta última fase de la jornada.

Guía de Trabajo Grupal por Escuela N°1

"Nuestro ideal sería..."



1. Considerando:

- todo lo aprendido en esta jornada y
- el conocimiento que Uds. tienen de su escuela.

Indicación: piensen, si tuviesen **todos los recursos disponibles** y **todas las voluntades de los involucrados a su favor**

¿Qué les gustaría desarrollar en lo relativo de la colaboración familia-escuela?

2. Redacten con la mayor claridad posible como sería ese ideal. Escribalo en esta guía y en el **papelógrafo**.

Ayuda!

Pensar en términos de qué quisieran llegar a ser como escuela en la relación familia-escuela a largo plazo
Se redacta como una declaración.
Es una expectativa ideal

Ejemplo

La Escuela Olga Poblete liderará reuniones de apoderados innovadoras y versátiles en el sector replanteándose la relación familia-escuela y siendo un referente en la comuna

Figura 3. Guía de trabajo “nuestro sueño” de la jornada capacitación equipos profesional

“¿Qué es factible de implementar en nuestra escuela?”



1. Piensen en a lo menos **dos** estrategias que les gustaría implementar en la escuela
2. Para cada estrategia analicen que **facilitadores** y **obstaculizadores** se presentarían
3. Se pueden apoyar del siguiente esquema y ejemplo

Ayuda!

Una **estrategia** es un conjunto de acciones que tienen la intención de alcanzar un objetivo.

Por ejemplo: Una estrategia puede ser “**capacitar a los padres** en los contenidos centrales de lenguaje y matemática de 3° básico para que puedan apoyar a sus hijos/as con las tareas”

Un **facilitador** corresponde a alguna característica del contexto, de los actores o de la misma estrategia que podría favorecer el desarrollo de la estrategia propuesta.

Ejemplo: Los padres y apoderados de 3° básico constantemente acuden a las entrevistas con la profesora y han demandado activamente herramientas para apoyar mejor a sus hijos/as.

Un **obstaculizador** corresponde a alguna característica del contexto, de los actores o de la misma estrategia que podría entorpecer o detener el desarrollo de la estrategia propuesta.

Ejemplo: Los padres de 3° básico tiene una baja tasa de asistencia a las reuniones de apoderados esto implicaría evaluar los días y horarios para realizar la capacitación.



Figura 4. Estrategias, obstaculizadores y facilitadores

Guía de Trabajo Grupal por Escuela N°3

"Manos a la obra. Lo que haremos..."



1. Considerando:

- Sus sueños
- El análisis de facilitadores y obstaculizadores
- Piensen en un **objetivo** realista para abordar la colaboración familia-escuela
- Piensen las **principales estrategias (actividades)** que implicarán lograr este objetivo

Ayuda!

Un **objetivo** es aquello que queremos alcanzar con ciertas estrategias.

El objetivo involucra acciones, personas, estrategias y fines.

Debería ser fácil de medir en el desarrollo de la estrategia o al final.

Responde a la pregunta **¿Qué haremos?**

Ejemplos:

- Que **las familias** (personas a quienes involucra) se **re-encanten** (acción) con la escuela a través de **celebraciones significativas** (estrategia) con la finalidad de **construir una nueva relación F-E** (finalidad).
- Que **la escuela** (personas) se **vincule** de manera innovadora con **las familias** (personas) a través de un **ciclo de visitas domiciliarias** (estrategias) de carácter socio-educativo con la finalidad de **generar nuevos espacios de encuentro** (finalidad).

Ayuda!

Una estrategia es un conjunto de acciones que tienen la intención de alcanzar un objetivo. Responde a la pregunta ¿cómo lo haremos?

Ejemplos:
La estrategia **desarrollar celebraciones significativas** implica las siguientes acciones:

- Invitar a los padres a estudiar las celebraciones
- Diseñar las celebraciones, qué se hará, cuándo, en qué momento del año, qué recursos se necesitan para realizarlas
- Para cada celebración organizar contenidos que permitan su replicación
- Implementar las celebraciones durante el año escolar
- Evaluar las celebraciones significativas

En concreto, la idea sería:



2. Diseñar su objetivo de colaboración familia-escuela, identificando una estrategia y los acciones necesarias para lograrlo.

¿Qué haremos? (Objetivo (¿ Objetivo)	¿Cómo lo haremos? Estrategias (¿ Estrategias)	Detalle de acciones que componen la estrategia (las acciones necesarias)

3. Presentarlo en un **posteriori**.

Figura 5. Guía de trabajo sobre objetivos y actividades para jornada de capacitación de equipos profesionales

La segunda jornada de formación estaba dirigida a padres, madres y/o apoderados de estudiantes de 3° y 4° de educación general básica de la región de O'Higgins y del Maule. La actividad se realizó en aquellos horarios en que los padres, madres y/o apoderados podían participar, usualmente el día sábado o después de la jornada laboral. Es una jornada tipo taller en la que se busca entregar algunos contenidos generales acerca de la relevancia de promover una relación colaborativa entre familias y escuelas, además de revisar las percepciones y aportes de los padres, madres y/o apoderados respecto a las tensiones y posibilidades en la relación entre familias y escuelas.

Los objetivos de la jornada fueron: Incorporar conceptualizaciones relativas al trabajo colaborativo entre familias-escuela, conocer experiencias relativas al trabajo colaborativo entre familia-escuela nacionales, analizar las condiciones locales y de las escuelas respecto a la implementación de un plan de trabajo colaborativo entre familia-escuela, e iniciar el diseño de un plan de trabajo colaborativo entre familia-escuela para las escuelas participantes.

Para lo anterior, se comenzó con la presentación de unas diapositivas y luego se realizó Trabajo grupal de los apoderados agrupados por escuelas participantes para iniciar un diseño colaborativo entre familia-escuela. En este último aspecto, se realizó la identificación por parte de los actores de cada comunidad educativa, en este caso los padres, madres y/o apoderados, acerca de las posibles estrategias a implementar en sus establecimientos. A continuación, se incluyen algunas fotos con los sueños y las estrategias definidas por padres, madres y apoderados (ver figuras 6 y 7).

Escuela 1

Sueño: "Pionero en inducir a la familia en todas las actividades que desarrolle para lograr dillo integral y sentido de pertenencia"

Dispondrá de horas de trabajo colaborativo, con el objetivo de realizar acciones focalizadas a los diversas necesidades de cada nivel, desde un enfoque pedagógico, participativo e integral con correspondencia con nuestros jefes educativos.

Figura 6. Ejemplos de sueños determinados por comunidades educativas chilenas

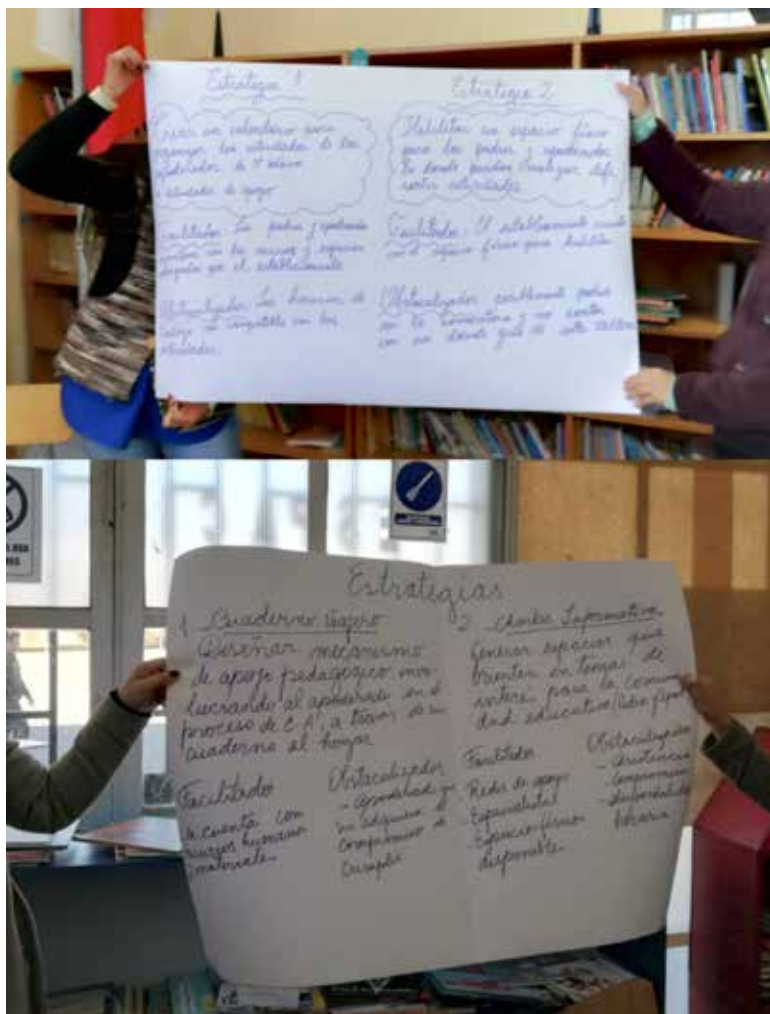


Figura 7. Ejemplos de estrategias determinadas por comunidades educativas chilenas

Fase de Intervención

En esta fase se realizaron una serie de jornadas y acciones para facilitar los espacios de encuentro entre las familias y las escuelas y promover estrategias que permitieran mejorar la vinculación entre ambos ámbitos. Surgieron diversas actividades, en función

de las necesidades, fortalezas y debilidades de cada escuela. Estas actividades iban desde talleres de habilidades parentales, ferias ciudadanas, programas de animación en reuniones de apoderados, un cuaderno viajero que llegue al hogar de los estudiantes, convirtiéndose en un puente de conexión pedagógico, en apoyo a los aprendizajes de sus hijos/as, entre otras. Al mismo tiempo algunas escuelas acuerdan extender su convocatoria hacia otros adultos significativos para niños/as, como es el caso de sus abuelos/as, tías/os, madrinas, entre otros familiares, contribuyendo además en la mantención de padres y madres en el mundo productivo laboral y que direcciona a la escuela por reconocer a otras figuras tutoriales generar vínculos de colaboración.

En términos generales, la implementación del modelo EPIC revela la centralidad del rol del facilitador en el proceso de acompañar y orientar el desarrollo de un vínculo colaborativo entre escuela y familias. El perfil del facilitador como alguien que permite acompañar a los equipos a determinar tanto las necesidades como las fortalezas y capacidades existentes en la escuela y la comunidad fue clave durante la implementación del modelo. En este proceso el desafío más grande es pasar de la facilitación al desarrollo de capacidades instaladas en los equipos y actores escolares.

Con relación a los aspectos del modelo EPIC que son visibles en la implementación en los establecimientos destaca la idea de enfoque integral y la de co-construcción contextualizada, logrando insertarse de manera articulada a los programas y proyectos existentes al interior de las escuelas, estableciendo una coordinación temática en torno al trabajo con las familias liderado por el equipo directivo y/o de gestión. Además, y ligado a lo anterior, el trabajo se desarrolló desde una actitud de escucha a las escuelas en sus necesidades, fortalezas y proyecciones, de tal forma de generar un espacio en el cual el modelo EPIC puede contextualizarse y desde ahí proyectar la innovación de acciones o iniciativas que sean pertinentes a la realidad escolar y familiar.

Las profesionales de terreno asociadas al proyecto de investigación desarrollaron fichas de registro del trabajo de acompañamiento, así como bitácoras del trabajo de campo, como se muestra en las figuras 8 y 9, respectivamente.

Figura 8. Ficha de acompañamiento

Ficha Acompañamiento N°					
ESCUELA ESPERANZA					
Tema					
Objetivo					
Fecha/Horas		Inicio		Final	
Participantes					
Acuerdos					
Reflexión/Aprendizajes					
Tareas por realizar	Fecha Tope	Responsable			
Próxima Reunión					
Fecha próxima reunión:					
Lugar:					
Hora:					
Objetivo próxima reunión:					

Figura 9. Bitácora de trabajo de campo

Bitácora Trabajo de Campo	
Escuela:	
Fecha:	
Investigadora:	
Actividades (corresponde a una descripción de lo sucedido en la visita a la escuela)	
Ideas, reflexiones, dudas (el investigador se pregunta por lo que ocurrió en la actividad. También incluye interpretaciones, cómo se explica lo ocurrido)	
Próximos pasos (cambios respecto a las próximas en la escuela y/o a la intervención que se derivan de lo sucedido)	

Fase de Evaluación y seguimiento

Esta fase corresponde a la segunda etapa de aplicación de las mediciones de pruebas estandarizadas “evalúa” y de desarrollo socioemocional. Al mismo tiempo se aplica cuestionario a padres y apoderados, como así también la gestión de consentimientos del tutor/a de niño/as y asentimientos de participación de los estudiantes.

Los resultados iniciales muestran que el modelo EPIC de colaboración familia – escuela tienen una influencia positiva y significativa sobre la memoria y atención y las habilidades intrapersonales en los estudiantes del primer ciclo de educación básica de Chile, al mismo tiempo que en el nivel de involucramiento familiar basado en el hogar de los estudiantes (Saracostti, Lozano, Miranda, Lara, Martella, & Reininger, 2020). Respecto a los procesos cognitivos, el estudio muestra un efecto positivo del Modelo EPIC sobre la prueba de atención y memoria, considerada como un predictor de trayectorias académicas, particularmente en los niveles educativos iniciales. Además, la intervención del Modelo tuvo una influencia positiva y significativa sobre las habilidades intrapersonales de los estudiantes, como la habilidad para entender las propias emociones y comunicarlas a otros (Saracostti et al., 2020).

Respecto al involucramiento familiar, como se ha indicado, los resultados de nuestro estudio muestran que las familias que participaron de la intervención del Modelo EPIC lograron mayores niveles en el involucramiento en el hogar que el grupo control. Este hallazgo es particularmente prometedor considerando las diferentes expresiones del involucramiento familiar (por ejemplo: “alguien en esta familia (padre/madre y/u otro cuidador) ayuda a su niño/a estudiar para una prueba” o a entrenar matemáticas u otras habilidades), las que podrán estar relacionadas más positivamente con resultados de los estudiantes que otras formas más visibles de involucramiento familiar en la escuela, por ejemplo: “alguien en esta familia atiende a eventos especiales en el hogar” (Saracostti et al., 2020).

El factor tiempo podría esconder la posibilidad de alcanzar resultados más decisivos, considerando que establecer relaciones de confianza entre las familias, las escuelas y el equipo de investigación requiere de un tiempo mayor a un año y es un aspecto clave en este tipo de intervenciones.

Discusión

Los enfoques actuales sobre el involucramiento de las familias demandan que las escuelas complejicen las formas tradicionales de involucrar a las familias, más allá de la asistencia a reuniones de apoderados o el apoyo desde el hogar a las tareas escolares, por nombrar algunas de las expectativas más clásicas del rol de la familia en el proceso educativo. Así las escuelas son responsables de que las comunidades a las que sirven encuentren un lugar para que sus diversas familias puedan integrarse y participar de los procesos educativos de sus hijos/as (Garbacz, Herman, Thompson, & Reinke, 2017; Weist, Garbacz, Lane, & 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. Para esto, se requiere de un amplio repertorio de acción docente y de la escuela para involucrar a las familias. A continuación, se detallan algunas propuestas de mejoras desde la perspectiva de las familias:

1. En lo educativo, se refieren a la relevancia de como fomentar la lectura en el hogar, uso de tics para apoyo en tareas.
2. En lo disciplinar, se refieren a la importancia de tener herramientas desde la escuela respecto a la formación de hábitos, valores y encuadres comportamiento y respeto.
3. Promoción de la participación ciudadana, como proyectos de mejora al interior de la escuela y definiciones de inversión que puedan ser visibilizados en Cuentas Públicas y Presupuestos participativos.

4. Reuniones más eficientes con respecto a los tiempos y la entrega de la información, para otorgar más espacios al encuentro y diálogo entre los padres y madres.
5. Problematicación de la labor educativa que aborda la escuela en la cual la familia tiene potencial para encuadrarse a ese compromiso, pero desde experiencias más prácticas y saberes cotidianos. Las familias, en este sentido sugieren agregar componentes lúdicos y significativos al apoyo desde el hogar, que impliquen menos estresores que los procesos de escolarización que despliega la escuela.

Una noción de colaboración alternativa emerge en los discursos de un grupo de familias que se resisten a las demandas de la escuela y el limitado alcance de la noción tradicional de participación que tradicionalmente promueven las escuelas chilenas (Madrid et al., 2019). Cuando describen las actividades que realizan para apoyar el aprendizaje de sus hijos/as, estas sugieren una noción de colaboración familia-escuela más integral, que se vincula a las dinámicas cotidianas de las familias, centrada en la relación que se desarrolla con los hijos/as en torno al aprendizaje y que reconoce la experticia propia de cada familia. 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 (Saracosti, 2013; Epstein & Sander, 2000; Garbacz, et al., 2017; Sarmiento & Zapata, 2014; Ward, Anderson-Butcher, & Kwiatkowski, 2006; Weist, Garbacz, Lane, & Kincaid, 2017).

Referencias

- Alcalay, L., Milicic, N., & Toretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: Un programa audiovisual para padres. *Psychke*, 14(2), 149-161.
- Anderson-Butcher, D. (2006). Building effective family support programs and interventions in C. Franklin, M.B. Harris y P. Allen-Meares (Eds.) *The School Services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals*. New York: Oxford University Press, 651-661.
- Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ- i:YV)*. Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- 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.
- Dale, N. (1996). *Working with families of children with special educational needs: part practice* (London, Routledge).
- Epstein, J. L., & Sander, M. (2000). *Handbook of the Sociology of Education*. Ed. Springer: United State.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1- 22.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22. doi: 10.1023/A:1009048817385
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista Psicodidáctica*, 17, 309-338. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.2814.
- García, J., & González, D. (2006). *Pruebas psicopedagógicas EVALÚA*. Santiago de Chile: Editorial EOS.
- Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M., & Reinke, W. M. (2017). Family engagement in education and in-

- tervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of school psychology*, 62, 1- 10. doi: 10.1016/j.jsp.2017.04.002
- 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.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005). Final performance report for OERI grant # R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement. Presented to Project Monitor Institute of Educational Sciences U.S. Department of Education.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706–742. doi: 10.1177/0042085912445643.
- Madrid, R. Saracostti, M. Reininger, T. & Hernández, M. T. (2019). Obediencia y Resistencia: Perspectiva de Docentes y Padres sobre la colaboración Familia- Escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*22(3), 1-13. doi.org/10.6018/reifop.389801.
- Reininger, T., & Santana, A. (2014). Manual para la implementación en la Escuela Programa Fortaleciendo Vínculos. Modelo de Intervención Biopsicosocial. Santiago: Editorial Universidad Diego Portales.
- 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.D., & Reininger, T. (2019). Influence of family involvement and children’s socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00335
- Saracostti, M., & Villalobos, C. (2013). Familia – Escuela – Comunidad II: Herramientas para un trabajo colaborativo. Santiago: Editorial Universitaria.
- Saracostti, M., Lozano-Lozano, JA., Miranda, H., Lara, L.,

- Martella, D., & Reininger, T., 2020). An Ecological, Participatory, Integral and Contextualized Model (EPIC Model) of family-school connection: A preliminary analysis. *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.563506.
- Ward, H., Anderson-Butcher, D., & Kwiatkowski, A. (2006). Effective strategies for involving parents in schools. In 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

Experiencia de construcción de redes para el Buen vivir escuela- familia-comunidad en Manizales- Caldas Colombia

Myriam Salazar Henao

Universidad de Manizales, Colombia

Esta reflexión se deriva de la sistematización de la experiencia del programa Agenciamiento familia- escuela- comunidad en el Municipio de Manizales¹⁰: una experiencia en red de desarrollo humano y social, liderada por la Universidad de Manizales, el Centro de Estudios avanzados en Niñez y juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales y la Red Galerías¹¹, apoyada en los primeros dos años por el Convenio Colciencias-Fundación Social. Este proceso retoma sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, contextuales, sentidos, construidos, fundamentos, lógicas, aspectos problematizadores y aprendizajes que permiten comprender el modo en que se ha gestado, desarrollado y proyectado.

10. Este proyecto se llevó a cabo en la Comuna San José un territorio de influencia de la Universidad de Manizales. Participaron como investigadores en la primera fase: Teresa María López Suarez, María Del Carmen Vargas Cruz, Melva Mejía Arbeláez, Carlos Eduardo Aguilar Gómez, Jorge Eduardo Alzate Tibaquirá, Andrés Eduardo Betancurt Hidalgo, Luis Fernando Carvajal Osorio, Julián Mauricio Ocampo Castro, Héctor Javier Alzate Orozco, Ligia Consuelo Benítez De Montoya, Ángela María Valencia Estrada, Laura Victoria Gómez Correa, Jorge Eliecer Diaz Duque, Diana Marcela García Muñoz.

11. El proyecto Red Galerías, es una estrategia de trabajo en red que busca desde la Universidad de Manizales y el Programa de Psicología la transformación social del sector Galerías y de la Comuna San José del Municipio de Manizales, área de influencia de la Universidad de Manizales; institución que quiere apostarle al desarrollo humano y social del sector en un ejercicio ético-político, el cual hace parte de su misión y responsabilidad social universitaria. En la segunda y tercera fase del programa han participado las siguientes entidades: Centro Galerías Plaza de Mercado, Cooperativa Mercar, Instituto Colombiano de Bienestar-ICBF, Centro de Desarrollo Comunitario Versalles, Comisarías de familia, Universidad de Caldas, Universidad de Manizales, Universidad Nacional, Universidad Autónoma, Universidad Católica, Universidad Luis Amigó, Assbasalud, EPS del régimen subsidiado, Secretaría de Salud, Secretaría de Educación, Centro de Atención a la Violencia Intrafamiliar, teatro TICH, Casa de la Cultura San José, Jardín Social Nuevo Colón, Coosobien, Madres Fami, líderes y voluntarios/as del sector, Organización de Hip Hop y Rap Santa Calle y otros.

Se parte de reconocer que las instituciones educativas requieren pensarse como el espacio de lo posible, en las relaciones familia-escuela-comunidad, como el escenario de la reflexión y la acción de estudiantes, “maestros/as, agentes familiares e institucionales”, reconocidos como ciudadanos en interacción e interrelación entre lo público y privado, entre sujeto individual y sujeto social, entre instituciones y actores.

Las comunidades constituyen el escenario natural y a su vez sociocultural más inmediato que matizan la formación de las personas que los conforman, que se reflejan en el desarrollo cultural, intelectual, y emocional, ideológico y político.

En este proceso se han conformado alianzas estratégicas con instituciones educativas, sector gubernamental, sector privado, Ong’s, asociaciones y comunidad para articular procesos y acciones hacia la promoción del desarrollo humano y social mediante procesos educativos, comunicativos, participativos y de trabajo en red, con la participación escuela- familia-comunidad-instituciones, como hilo conductor de las relaciones actores sociales - Estado y como base de la gestión y concertación entre los agentes institucionales.

En el despliegue de la experiencia de desarrollo humano y social desde el trabajo en red, se partió del reconocimiento de los seres humanos como sujetos de desarrollo con capacidad de agencia desde la participación social, política y cultural, del respeto por la diversidad potencial de la comunidad para construir proyectos de agenciamiento social desde el reconocimiento del presente histórico; asume el desarrollo humano como la satisfacción de necesidades, el despliegue de capacidades, la elección del proyecto de vida que se valora y el desarrollo de la capacidad de agencia, entendida como la capacidad de actuar de manera constructiva, responsable y comprometida al entorno social, histórico y natural. En consecuencia, el desarrollo humano como constitución de la subjetividad y la identidad, requiere del contexto cultural, político y socio- económico, en el que se generan los procesos de socialización y educación¹².

En este proceso se reconoce la importancia de una escuela que dialoga permanentemente con la sociedad y la cultura, que se constituye en un espacio vivo y problematizador de la realidad, que genera estrategias de aprendizaje alternativas e innovadoras, que aprovecha recursos desde las tecnologías de la información y la comunicación, que incorpora la lúdica y el aprendizaje experiencial para inculcar pasión por el conocimiento, trasciende la educación transmisionista, y da paso a una institución abierta, diversa, incluyente, creativa, productora activa de nuevos sentidos y reconoce el tipo de sociedad y humanidad que se quiere.

Contexto de Origen y despliegue del Proyecto Desarrollo Humano y Social Galería Plaza de Mercado del Municipio de Manizales.

Para recoger y significar nuestra historia y acción, llevamos a cabo un proceso de sistematización de este proceso, como posibilidad de volver de manera crítica sobre nuestra experiencia durante 10 años, para comprender las prácticas, las formas de organización y las lecciones aprendidas desde la investigación acción en territorio, la formación, la incidencia en política y la comunicación del conocimiento generado.

Contexto local de la Experiencia: ciudad de Manizales -Plaza de Mercado

Manizales, municipio fundado en la mitad del siglo XIX por las colonizaciones antioqueñas y caucanas, territorio enclavado en las montañas de la cordillera central que hasta el tercer cuarto del siglo XX logró consolidarse como una de las principales ciudades del país; denominada ciudad universitaria y que a finales de los 90 e inicios del siglo XXI, debido a la coyuntura socioeconómica por la crisis del café, inició una apuesta por transitar de una vocación productiva a una más industrial. Hoy circunscribe su desarrollo a partir del conocimiento, enfocando sus planes de acción y programas como “Manizales Eje del Conocimiento con Oportunidades para Todos” y “Manizales más Oportunidades”, las cuales buscan alcanzar una simetría de potencialidades entre la generación de oportunidades y el mejoramiento de condiciones de vida.

Plaza de Mercado de Manizales

El territorio Galerías Plaza de Mercado donde se llevó a cabo el proyecto, pertenece a la Comuna San José del municipio de Manizales. Esta Comuna se encuentra ubicada al sur oriente de la ciudad, con una población de 5325 habitantes, en un área de 19,24 hectáreas. El número de viviendas según el censo de 2005 es de 1065, de las cuales el 49,5% son construidas en bloque y ladrillo y el 46% en bahareque. Estas viejas casonas que corresponden al sector antiguo de la ciudad se encuentran deterioradas y son utilizadas como inquilinatos, cafeterías, residencias o sitios donde se ejerce la prostitución.

La precariedad en las condiciones materiales y sociales de vida juega un papel determinante sobre los distintos aspectos que componen las interacciones familiares, las prácticas de crianza, las oportunidades para un trabajo digno o la pérdida de empleo, la desconfianza que afecta el tejido de redes vecinales y comunitarias, la disminución en la calidad de vida, afectan comportamientos que favorecen la construcción de lazos afectivos fuertes y relaciones interpersonales justas, equitativas y democráticas fundamentales para la constitución de capital cultural que habilita a las familias y sus miembros para afrontar de mejor modo, las adversas condiciones socioeconómicas.

En el territorio predominan las actividades comerciales y de servicios en general, se concentra el movimiento comercial de productos agrícolas, pecuarios y de víveres provenientes de los municipios de Caldas y de otras regiones del país. Los ingresos económicos de los habitantes del sector se derivan especialmente del comercio formal e informal. También se da la prostitución, la mendicidad, el robo, la delincuencia común y organizada, situaciones que afectan la calidad de vida y las oportunidades para el desarrollo humano de niños, niñas, jóvenes y familias, no obstante, se ven las luchas cotidianas por un mejor vivir de niños, niñas, jóvenes y familias.

El relato que sigue da cuenta de una historia cotidiana de lo que ocurre en el territorio de la Galería Plaza de Mercado.

**UN GRITO SONORO PRODUCTOR DE DINERO... EN
LA GALERÍA, UNA
HISTORIA COTIDIANA...**

En medio del bullicio, de los carros, los olores y los gritos de niños y niñas se distingue el grito de Ronald y su voz que dice...doña, lleve dos en mil; mire está bonita”. Dos por mil, arvejas, zanahorias...una mujer se acerca coge la bolsista, pellizca una zanahoria, lo mira con indiferencia y sin decir palabra, le devuelve la zanahoria manoseada. Ronald, piensa, el día apenas comienza y señoras como esta abundan en la galería. La calle es una de las más estrechas, sucia llena de charcos y de algunos residuos de cebollas, papeles, y barro...por el andén camina con paso sereno y corto Ronald, lleva en sus brazos una taza llena de zanahorias y cuatro paquetes de arveja de media libra cada uno, empacados en bolsitas plásticas transparentes, - “Todo en dos mil, todo en dos mil” – dice, ofreciéndolos a la gente que pasa. Desde las seis de la mañana está de pie; pues hoy por ser domingo durmió un poco más, pues el gallo de lunes a sábado interrumpe el silencio del amanecer entre las cuatro y las cinco, para él, el canto del gallo es una señal secreta que anuncia un buen día, una buena venta.

“Tomates rojos y brillantes, piñas, zanahorias, ramitas de cilantro y laurel, naranjas y mandarinas, ajos en racimos, plátanos verdes y maduros y borojós gigantes se confunden en una feria de colores y olores penetrantes que envuelven el caluroso amanecer en la Galería de Manizales. Las carretas, los toldos y los puestos improvisados de la calle, rebosantes de vegetales y frutas, forman un corredor por donde transitan compradores y vendedores ambulantes. Los días de descanso son los mejores para la venta, y en la Galería, cuando aún no ha salido el sol, ya están llegando camiones provenientes de Bogotá repletos de papas, de cebollas y de arvejas. Entonces, definitivamente, ni este domingo, ni el próximo, él podrá salir de paseo porque desde hace dos años vende arvejas en la Galería, y cuando termina allí su oficio, se va a jugar un poco de billar donde Tito o a los billos del centro.

Ronald Castaño, va a la galería porque él vive cerca; para ser más exactos, en Sierra Morena, un barrio cercano a donde difícilmente llega el transporte urbano, por ser muy pendiente y tener solo escaleras. Pero con lluvia o sin ella, él va todos los días a trabajar, y de lunes a viernes a estudiar. De 6:00 a 10:00 de la noche asiste a clases de séptimo grado, en el Instituto Manizales. Sin dejar de gritar, - todo a mil, zanahorias a dos mil. –Ronald Castaño recuerda como su vida empezó a cambiar. “Eso es como todo, a uno le cambia la vida radicalmente; en un momento la vida antes no tenía esas oportunidades que tengo ahora, y me alegro porque me doy cuenta de que he tenido triunfos, triunfos pequeños, pero que he sabido aprovechar. Antes terminaba de vender arvejas y me venía a la casa, o me iba por ahí a la calle, ahora sólo me dedico al trabajo y al estudio, y el tiempo que me queda libre los domingos lo empleo jugando un poco de billar. Desde que comencé a trabajar, hace dos años, me metí estudiar”.

Ronald, - prefiere que lo llamen Ron - como le dicen sus amigos, pues así dicen en las películas al actor... termina con su primer grupo de bolsitas y bandeja de zanahorias, ya vendió hasta las que tenía guardadas en los bolsillos de su chaleco; entonces se dirige al almacén de Rosalba donde se distribuyen al por mayor las frutas y las verduras para pequeños establecimientos. La Rosalba le deja guardar allí su morral. Sería más práctico cargar con la mercancía a cuestras, pero Ronald prefiere ir desocupando poco a poco su morral, hasta que se acaben esos primeros cincuenta paquetes; así le toque devolverse de vez en cuando, porque el morral pesa mucho y de pronto se enreda con los vueltos, o por si acaso otro se enamora de su mercancía. Antes de hacer la segunda ronda de la mañana, Ronald se detiene justo al lado del Supermercado La Cosecha, pues el punto de encuentro de los Castaño. Aquí, Ronald y sus hermanos, Dilza Yisela y Jhon Heiner, llenan sus respectivos morrales; y cuando se les haya acabado la arveja, regresan hasta terminar con la arroba (cincuenta libras), o dos arrobas, que Luz Marina, su mamá, trajo ese día, según lo que deja para vender Wilson.

Ronald tiene seis hermanos. De ellos, Jhon de 11 años y Dilza de 13, son los que le acompañan en el oficio de vender arveja, según sus padres, es mejor que lo hagan los niños, porque no les ponen tanto problema como a los adultos. “A la gente mayor no les compran tan fácil, a uno nadie le compra, dice su mamá”. Luz Marina insiste “No hay otra manera de conseguir con que vivir, sin trabajo y con tantos hijos, entonces ahora a ellos les toca, mientras su papá puede conseguir algo que hacer, pues desde que terminó en el edificio, no ha tenido nada que hacer”.

En ese breve descanso los hermanos charlan un poco, juegan. ¿En qué se parecen? Tienen los ojos claros, las mejillas quemadas por el frío y por el sol, el pelo liso... pero sobre todo en sus sonrisas; rien todo el tiempo, parecen felices. Dilza, Jhon y Ronald salen en direcciones contrarias en busca de más compradores, uno por el Supermercado La Cosecha, otro por las calles que rodean los pabellones de la Galería y el otro por las empresas de transporte. Ya son las 12:00 de la mañana y su jornada aún no termina. “Como lo decía, al principio es duro, pero cuando uno ya se acostumbra, empieza a cogerle el ritmo, pero yo creo que, aunque esté trabajando debe haber tiempo para todo, desde que uno quiera. Es precisamente Ronald, quien habla a sus compañeros de Galería, sobre las cosas que hacen, ven y conversan en las horas de trabajo y estudio, por ejemplo, el robo que hubo en la cafetería del pan caliente, los ladrones de supermercado, las niñas de la mona, los problemas de los vendedores de la calle, desalojados por la policía”. Pero él es una persona realmente tranquila, ni las negativas, ni el resto de paquetes que aún le faltan por vender le inquietan. Incluso, hay momentos de diversión, un encuentro con su hermano, un saludo a los amigos por lo general mucho mayores que él, algún cliente fijo, la perspectiva de poder vender todo en la mañana para tener la tarde libre.

Va y viene sin parar recorre todo su territorio una dos y muchas veces...no se aburre con el ir y venir desde la esquina de los yuqueros hasta el supermercado, y de ahí hasta el sótano y la calle llena de basura, los perros algunas veces lo siguen como a su amo. Ahí donde termina la calle de las verduras,

termina también su recorrido y se detiene un momento mirando hacia esa calle, mirando a ver si ve a Dilza... cuántas personas lo escuchan en la alegre algarabía de la galería – “Todo a dos mil, todo a dos mil”- hay tantas voces infantiles elevándose en medio del ruido para ofrecer sus productos, lleve estas verduras son de la mejor calidad y muy baratas... el cielo se está nublando y el día perdió la brillantez de la mañana, el domingo corre hacia el ocaso.

Después de almorzar, Ronald y Yahir Alexander, el hermano menor de Ronald, que tiene seis años llega con su perrito, logra acomodarse en las piernas de Ronald que lo carga y mimma como a un bebé. Ronald dirige su mirada hacia el firmamento, ahora la lluvia parece venir no sólo de arriba, sino de todas partes. Su mamá y sus dos hermanos lo esperan en la esquina, pero él sabe que ya tiene que despedirse porque el domingo no ha terminado y falta media arroba de arveja por vender. Me dice que es mejor que no lo acompañe, que luego nos vemos... no sé qué me tenga la vida; pero a mí me gusta ver de noche las estrellas. Quiero estudiar y ser astronauta, porque quiero conocer el espacio, viajar a lugares que nadie ha visto, descubrir cosas que nadie conoce” De pronto mi sueño se haga realidad.

*Relato agente comunitario Proyecto Galería Plaza de
Mercado 2005*

Ha sido ampliamente señalada por numerosos estudios la importancia del proceso educativo como modo de inserción social, acceso a mejores posibilidades de vida y desarrollo de personas responsables y participativas en su comunidad. De este modo, y a diferencia de lo que ocurre con el ejercicio de otros derechos, el derecho a la educación requiere no solamente que las instituciones responsables faciliten su realización, sino que intervengan activamente para asegurar que sus depositarios puedan efectivamente, como expresa Dabas ejercerlos en condiciones compatibles con el disfrute de otros derechos.

Desde esta mirada, Dabas (2007), expresa que se puede pensar nuevos modos de interacción de las familias y las escuelas, es decir padres, madres, hijos/as, abuelos/as y docentes, direc-

tivos/as, supervisores/as y administrativos/as, lo cual abre un campo de significaciones diferente al establecido. Éste no se agota en ellos, sino que se abre a otras organizaciones comunitarias y personas de su red social.

Teniendo en cuenta lo anterior, el proyecto desplegó un proceso educativo -comunitario desde redes para el buen vivir, como estrategia local para potenciar y cualificar los procesos de articulación entre gobierno, familias, instituciones educativas y comunidades, el cual involucró varias fases interrelacionadas, mediante un proceso de investigación social participativa.

1.1. Contexto Teórico – Investigativo

En el campo investigativo, los procesos de interacción familia-escuela han analizado buscado identificar la influencia de ciertos escenarios y contextos en las prácticas y procesos y relaciones entre la familia y la escuela. En este orden de ideas, cabe destacar el trabajo realizado por Villarroel y Sánchez (2002), un estudio descriptivo comparativo sobre las relaciones familia y escuela en los sectores rurales de la región Valparaíso (Chile). Los métodos utilizados fueron la revisión documental, las entrevistas y la observación de tipo etnográfico.

Dicho estudio arrojó que: *“tanto la familia como los niños y niñas, le atribuyen gran importancia a la escuela y tienen altas expectativas educacionales. La percepción de los profesores es, empero, diferente ya que un alto porcentaje de éstos señala que la familia le da poca importancia a la escuela”* (p.19). Se identificó una falta de acuerdo entre los padres y la madres y los y las docentes frente a los procesos de motivación para participar en las actividades escolares.

Igualmente, Suárez y Urrego (2014), en su investigación *Relación familia- escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas: una comprensión al sentido que le dan los docentes desde sus prácticas pedagógicas en la Institución Educativa El Horro de Anserma, Caldas*” hacen énfasis en la relación familia- escuela en el proceso de formación

de los niños, niñas y jóvenes de dicha institución educativa. Metodológicamente se sustentó en el enfoque cualitativo, bajo el principio de complementariedad etnográfica el cual tiene como secuencia la preconfiguración, la configuración y la reconfiguración de la realidad.

En sus hallazgos plantean que la familia y la escuela deben actuar de manera coordinada, compartiendo expectativas, metas, objetivos y construyendo las estrategias y el camino para trabajar juntas, además tanto familia como escuela deben fortalecer sus lazos para que se pueda pensar en la construcción de nuevas alternativas de encuentro para la construcción de espacios formativos de los diferentes actores de acuerdo con las necesidades históricas del momento.

Jadue (2005), advierte que existen ciertos factores ambientales en los que se desenvuelven los niños con bajo nivel socioeconómico y cultural que inciden en su desempeño académico. En este sentido, los resultados arrojados controvierten la visión tradicional que apuntó a las inadecuadas relaciones familiares como motivo para el deficiente desempeño académico de los niños. En este sentido, la investigación confronta ideas tradicionales y sedimentadas en el imaginario colectivo de docentes y directivos docentes: cuando se trata de analizar el bajo rendimiento de los niños de bajos niveles socioeconómicos y culturales, los profesores tienden a pensar que el ambiente familiar y *las actitudes de los padres están en el origen del problema. La familia, a su vez, tiende a culpar a la institución escolar* (p.45)

En este sentido, lo que se demuestra es que muchas de las problemáticas que se hacen visibles en la relación familia-escuela no corresponden a problemáticas propias de esta interacción, sino de ambientes y contextos que son adversos a los procesos de desarrollo humano de los niños y las niñas: situaciones como la falta de servicios públicos, la precariedad en los servicios públicos, la inadecuada atención en salud, el hacinamiento, entre otros.

Espitia y Montes (2009), estudiaron la influencia de la Familia en el proceso educativo de los menores de del Barrio Costa Azul de Sincelejo, en los informes académicos identificaron

altos índices de deserción, desmotivación, ausentismo, indisciplina y bajo rendimiento de los estudiantes, poca responsabilidad con el cumplimiento de las tareas y trabajos asignados, desorganización en el manejo de los cuadernos e insuficiente colaboración familiar, lo que genera una pérdida continua de logros en las asignaturas.

Amaya y Pérez (2006), desde la investigación titulada *Propuestas metodológicas para una educación de calidad mediante las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias*, plantean la necesidad de promover estrategias metodológicas que permitan responder al reto de la colaboración entre las familias, los centros educativos y las entidades comunitarias. Parten del modelo ecológico de Bronfenbrenner, conceptualizan la familia como contexto social, educativo y de aprendizaje y a partir de los resultados de una investigación previa, hace ver la necesidad de establecer una relación efectiva entre las familias y los centros escolares.

Asimismo, se abordan algunas áreas y estrategias de actuación para fomentar esta cooperación; entre ellas, se destaca la investigación en la acción como estrategia metodológica que permite, además de detectar necesidades en este ámbito, promover respuestas contextualizadas a las mismas desde una perspectiva innovadora, y conjuga, además, la formación del profesorado para trabajar colaborativamente con las familias.

Estas tendencias investigativas, muestran la necesidad de seguir avanzando en la comprensión de las realidades y posibilidades de las redes familia-escuela-comunidad para lograr procesos más pertinentes y contextualizados en las necesidades e intereses de la comunidad educativa en perspectiva del desarrollo humano alternativo.

La sistematización se basó en teóricos desde la perspectiva de la sociología educativa que permiten comprender el proceso educativo desde diferentes aspectos: socioeconómicos, culturales, familiares, ambientales, educativos, entre otros. Stevenson y Baker (1987), Marchesi (2000), López (2004), y Ruiz y Zorrilla (2007), se apoyan en el marco sociológico y sistémico para explicar el

proceso educativo desde diferentes miradas, tales como: ambientalistas, constructivistas, socioculturales, y al núcleo familiar como un sistema compuesto por subsistemas.

Para la UNESCO es importante fomentar el debate sobre las políticas educativas, los mundos de la cibernética y de las redes sociales, y los avances en la neurociencia, como mediaciones desde las que se ha de repensar la educación. Hace un llamado al reconocimiento de la diversidad y a la necesidad de pensar el bienestar desde otros contextos y miradas diferentes. Pensar en la calidad de la vida de las personas y de los colectivos en términos holísticos, incluyendo su derecho a vivir en un ambiente sano y en armonía con la “Madre Tierra” (UNESCO, 2015).

Según la ONU (2000), los niños, niñas y adolescentes que viven en ambientes físicos y psicosociales desfavorables, están sujetos a malnutrición, violencia, consumo de sustancias psicoactivas, comienzo temprano y sin protección de relaciones sexuales, deserción y ausentismo escolar, dificultades en el acceso a servicios sociales y de salud, entre otras condiciones que afectan su calidad de vida presente y futura (p. 21). En consecuencia, desde una orientación sanitaria, es posible identificar la existencia de programas que buscan transformar aquellos ambientes que inciden negativamente en el proceso educativo y relacional. Estos programas buscan integrar las acciones educativas con las de promoción de la salud, prevención de la salud y la enfermedad y manejos ambientales respecto a las dinámicas propias de la escuela y a su entorno inmediato, como ocurre con los programas de Escuelas Saludables.

Otro aspecto a resaltar en esta reflexión se relaciona con la participación de los padres y las madres de familia; Martiniello (1999, p.173), establece una taxonomía de las formas de participación de los padres y las madres en los procesos educativos.

A partir del análisis de los mecanismos, escenarios y marcos normativos que subyacen a los procesos de participación de los padres y las madres en la institución educativa. En su trabajo, llega a categorizar la participación de los padres y las madres desde cuatro roles:

1. Padres y madres como responsables de la crianza del niño: contribuyen a que los hijos/as acudan a las escuelas en las mejores condiciones de salud física y emocional al asumir tareas que de origen son su responsabilidad.
2. Padres y madres como maestros/as. Llevan a cabo todas las actividades relacionadas con el apoyo que ofrecen a los hijos/as en la realización de actividades académicas en el seno del hogar o propiamente fuera de la escuela.
3. Padres y madres como agentes de apoyo a la escuela. se inscriben aquí las aportaciones económicas, la dedicación de tiempo a la escuela, la realización de trabajos de apoyo a la infraestructura y mantenimiento, así como también el aporte de materiales.
4. Padres y madres como agentes con poder de decisión. Forman parte de consejos escolares consultivos y directivos.

Según el mismo autor, en esta perspectiva, los niveles de participación de los padres y las madres de familia en las actividades de la escuela se orientan a contextos en los que aún no es posible hablar de una verdadera intervención en los aspectos claves de la institución educativa (construcción del PEI, adaptación del currículo, etc.). Aunque pueden ser agentes con poder de decisión, no participan del proceso de construcción en las diferentes alternativas al interior de la escuela. Con base en la revisión que se hizo, es posible concluir que la investigación sobre la interacción familia-escuela se ha orientado a construir conocimiento en función de tres elementos:

- Análisis de las relaciones en contextos específicos,
- Investigación de la incidencia de ciertos procesos en la interacción familia-escuela y
- Programas de intervención en los que se busca establecer comunicación entre la familia y la escuela.(p.173)

Dichas relaciones se dan tanto al interior de los escenarios educativos como los familiares y vinculan procesos como la motivación hacia el aprendizaje, la atención, la persistencia en la realización de las tareas y las habilidades en el desarrollo

del vocabulario. Igualmente, los procesos de participación son aspectos clave al momento de evaluar la función de la familia en la construcción de la institucionalidad escolar.

En este sentido, se busca identificar los patrones de participación que se dan desde diferentes tipos de actividades y la relación de estas actividades con la consecución de logros académicos, el análisis de algunas problemáticas específicas (uso de sustancias, delincuencia, sexualidad) y el manejo del tiempo libre, pero, aún no se ha establecido un vínculo claro entre el desenvolvimiento de la escuela y la participación de la familia. Si bien se ha producido conocimiento frente a los procesos de inclusión de la familia y la comunidad en la escuela, desde la vinculación en programas de salud preventiva, la relación entre la salud, la familia y la escuela y los aportes de la familia al voluntariado al interior de la institución, requiere mayor fortalecimiento.

En consecuencia para Salazar y Botero (2013), “las mediaciones culturales expresadas en los satisfactores repercuten en las formas que asumen planes y proyectos para viabilizar las políticas y programas en los niveles micro (comunidad) y meso (instituciones) pero a su vez, retroalimentan las lógicas y dinámicas que potencian o interfieren el desarrollo humano (p.139).

1.2 Planteamiento del problema

De acuerdo con Mesa (2016), se reconoce una ruptura entre familia y escuela. La familia tiende a mirar la escuela como “guardería”, o el sitio seguro donde sus hijos pueden estar mientras los padres trabajan; y la tiende a considerar como lo mínimo que puede ofrecer para que su descendencia sea “alguien en la vida”. La escuela, por su parte, tiende a observar a la familia como un contexto lejano a ella que no debe entrometerse en los asuntos curriculares ni en la planeación institucional (p.22).

Al respecto, se expresan inconformidades, en muchas ocasiones latentes, frente a la apatía e indiferencia de la familia en torno a lo que pasa en la escuela, puesto que las relaciones de

la escuela con la familia están distantes de ser colaborativas; de ahí la importancia de indagar acerca de las relaciones entre familia y escuela, entre familia y profesionales de la educación, pues se plantea la necesidad de un entendimiento mutuo entre ambos contextos de desarrollo y aprovechar el potencial educativo de la relación entre las dos instituciones para que la familia se vincule y se responsabilice efectivamente en los procesos de formación de los niños y jóvenes.

Hoy se reconoce que la educación no siempre contribuye a generar una formación adecuada, tampoco muchas prácticas que nombramos como educativas o formativas realmente lo son; en gran medida, esto ocurre porque los distintos escenarios socializadores no complementan sus esfuerzos o porque, en el peor de los casos, cada uno de ellos va en dirección diferente. Ni la familia, ni la institución educativa están logrando los resultados necesarios para enfrentar los grandes desafíos del mundo contemporáneo, tanto en términos sociales, políticos y culturales, ni tampoco económicos.

Estas situaciones adversas se puede evidenciar de múltiples formas: problemas en la familia (maltrato infantil, comunicación inadecuada y pautas y prácticas de crianza contradictorias y obsoletas), problemas en la institución educativa (baja pertinencia, cobertura insuficiente, deserción muy alta, vacíos pedagógico-didácticos y ausencia de proyectos educativos adecuados) y problemas en las comunidades (violencia, desempleo, bajas productividad y competitividad, exclusión, discriminación, formas de organización poco democráticas y una viabilidad sociocultural y económica cuestionada), como los más representativos.

Por ello, este proyecto pretendió dar respuesta a la necesidad, cada vez más marcada de promover ambientes y procesos para estimular el desarrollo de los niños y jóvenes escolarizados y no escolarizados; de comprometer a las instituciones escolares en la formación de actores familiares y comunitarios desde el aprendizaje experiencial para generar ambientes favorables al desarrollo humano de la niñez y la juventud y a la conformación de redes sociales promotoras a la democracia; y finalmen-

te, de comprometer a la familia con la institución escolar en el proceso de formación de sus hijos e hijas y en el afrontamiento de los conflictos propios de las situaciones complejas cotidianas.

De este modo, se buscó desplegar los potenciales de familias, educadores y educadoras, agentes comunitarios, como una manera de superar el concepto de escuela de padres que han pretendido escolarizar a la familia haciéndola perder su identidad socializadora propia y diferente a la lógica de la institucionalidad escolar.

Características de la Propuesta

Conformar alianzas estratégicas con el sector gubernamental, sector privado, Ong's, asociaciones que trabajan en la comunidad teniendo como centro la escuela y las familias para articular procesos hacia la promoción de los derechos y la prevención de las fuerzas que afectan el desarrollo humano de niños, niñas y jóvenes, mediante procesos educativos, comunicativos, informativos y participativos.

- Propiciar la participación comunitaria como hilo conductor de las relaciones actores sociales - Estado y como base de la gestión y concertación entre los actores y autores sociales.
- Parte del ser humano como una persona con capacidad de agencia, desde la participación social, política y cultural, respetando la diversidad potencial de la comunidad para construir proyectos de vida y mundos posibles.
- Dimensionar el desarrollo en términos de su objetivo central: el desarrollo humano, entendido éste como realización individual, proyección creativa y constructiva al entorno social y natural.

Con base a lo anterior, se propuso como objetivo contribuir a generar participativamente procesos de desarrollo humano y capital social desde la relación familia-escuela y comunidad de la población en situación de vulnerabilidad y riesgo de la Galería Plaza de Mercado de Manizales.

Estrategia Metodológica

Para generar conocimiento sobre las interacciones familia-escuela-comunidad de la plaza de Mercado se eligió un método comprensivo y social participativo porque el tipo de conocimiento que se deseaba generar tenía que ver en primer lugar con la comprensión de las múltiples facetas de esta interacción con la explicación del fenómeno. La investigación cualitativa produce datos descriptivos desde las voces y propias palabras y la conducta observable, que permiten desarrollar conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas y datos de manera flexible, favoreciendo leer la interacción de los actores de la comunidad educativa en su contexto e integrar las perspectivas relacionadas con el pasado, el presente y el futuro de la educación y la escuela.

Por otra parte, el método de investigación en la acción, como un componente de la acción educativa, con un carácter experimental con el objetivo de servir de apoyo al proceso educativo que incluyó una secuencia de etapas para elaborar el análisis de la situación inicial, la generación de la experiencia, orientada a la sensibilización, movilización, la acción estratégica y la sistematización (Gajardo, 1985, p.6). Para ello se llevaron a cabo diversas actividades pertenecientes a estrategias en torno a lo pedagógico, lo comunitario y lo comunicativo buscando cualificar la interacción de las familias, la escuela y la comunidad alrededor de la formación de los niños, las niñas, los jóvenes y las familias.

Estrategia Pedagógica

Esta estrategia conformada por diferentes acciones que tenían que ver, con el fortalecimiento pedagógico de la articulación entre las familias, las instituciones educativas y la comunidad de la Galería Plaza de Mercado, entre ellas: sensibilización con todos los participantes, identificación de actores claves, transformación de la institucionalidad pedagógica de los centros educativos involucrados, apoyo pedagógico y didáctico en situaciones particulares, profundización en el conocimiento de los actores y sus condiciones contextuales, diseño participativo de estrategias de intervención y ejecución (microproyectos

pedagógicos pilotos, en el caso de la tercera fase) que pudieran marcar la ruta de intervención en el mediano y el largo plazo. La sensibilización incluyó un trabajo especial con las directivas de las instituciones participantes del sector: rectores, coordinadores, directivos de instituciones gubernamentales y no gubernamentales de distintos sectores: salud, cultura, deportes, sociales, líderes comunitarios y comerciantes de tal manera que se contó con el interés explícito de incidir en la institución y en la comunidad educativa.

En la segunda fase se llevó a cabo el programa de Formación Política, Ética y Ciudadana, dirigido a docentes, padres de familia, niños, niñas y jóvenes, agentes comunitarios vinculados a las Instituciones Educativas del sector y a la comunidad de la Plaza de Mercado. Para el logro de este propósito, partimos del reconocimiento del ser humano, del ser ciudadano y del ser sociedad y mantener una estrecha relación entre ciudadanía, participación y capacidad de agencia, como requisitos necesarios en la construcción de la sociedad que quieren y necesitan los y las participantes; se reiteró permanentemente que, a la base de una práctica política y ciudadana, hay un sentido ético-moral de justicia, equidad y dignidad humana.

En la tercera fase se ejecutaron microproyectos que fueron dando respuesta a algunas de las problemáticas encontradas en la primera fase, en temas relacionados con el desarrollo socio afectivo, las relaciones intergeneracionales, la tramitación de los conflictos la formación política, el fortalecimiento pedagógico y del tejido social. Sin embargo, es importante aclarar que los microproyectos realizados se orientaron en las tres primeras temáticas, pues los actores involucrados consideraron que eran aspectos que debían ser trabajados de forma inmediata y proponen la creación de la Casa de la Calidad de Vida, como espacio de la promoción de buenas prácticas familiares y comunitarias.

Estrategia Comunitaria

La puesta en marcha de la Casa de la Calidad de Vida tuvo como propósito, desde la estrategia comunitaria, fortalecer la

interacción de los diferentes actores de la comunidad de la Galería Plaza de Mercado y constituirse como un escenario para el diálogo de saberes, la organización comunitaria, la negociación de significados, la práctica de la ética ciudadana, la convivencia y el afrontamiento no violento de conflictos desde la escuela y la educación.

También avanzar en la construcción de una estrategia de participación y cogestión que permitirá a los habitantes de la Galería Plaza de Mercado, dinamizar procesos de transformación social, económica y ambiental, a partir de conceptos y metodologías pertinentes al desarrollo local. Con este proceso se consolidaron los aprendizajes necesarios para la gestión y formulación de nuevos proyectos, el afianzamiento de redes sociales y el posicionamiento de la escuela en la dinámica del Sector Galerías y Comuna San José.

Para la sostenibilidad del trabajo comunitario, los promotores y los multiplicadores formados durante la ejecución del proyecto asumieron el compromiso de seguir un trabajo conjunto desde la reflexión, para avanzar en la transformación de actitudes frente a la forma como se relacionan unos y otros, especialmente frente a los conflictos familiares, comunitarios y entre los trabajadores formales e informales de la Galería Plaza de Mercado, para que las acciones, actividades y nuevas propuestas que se continúen realizando incidan en el ethos institucional, en el ámbito familiar y comunitario.

La consolidación del proceso de formación a promotores y equipos multiplicadores se llevó a cabo en talleres formativos para profundizar los conocimientos adquiridos en los talleres desarrollados en la segunda fase y en la ejecución de micro, en la fase tres, proceso de formación para afianzar las habilidades y competencias para el despliegue y agenciamiento de proyectos sociales: administración, planeación, gestión y ejecución de proyectos.

En este ejercicio, los planes de acción fueron el resultado del trabajo de la escuela y la comunidad; las estrategias utilizadas se basaron en las fortalezas y oportunidades que todos tienen,

pero que nunca han utilizado por falta de motivación, compromiso y credibilidad en sí mismos.

Tener claridad y conocimiento de la comunidad, sus necesidades, recursos, soluciones proyectadas y la práctica en la elaboración y gestión de microproyectos proporciono, de igual forma, las capacidades evaluativas acerca de la pertinencia y efectividad de otros programas incrementando la capacidad de participar en decisiones políticas y de desarrollo comunitario. También resignificar los procesos de interacción basados en el reconocimiento del otro, la conciencia de lo justo y lo injusto, la construcción de normas en el ejercicio de la deliberación y la construcción de una sociedad incluyente.

Estrategia Comunicativa

Esta estrategia incluyó tres tipos distintos de actividades: actividades relacionadas con hacer visible el proceso, actividades que fomentaron la reflexión colectiva en torno a los ejes temáticos identificados y actividades que garantizaron el flujo adecuado de la información y la retroalimentación con los participantes.

Como herramienta, la estrategia de comunicación permitió visibilizar el proceso, los actores y promotores y la casa de la Calidad de Vida entre las comunidades. Implicó, entonces, reconocer los medios y recursos de comunicación disponibles en los contextos locales (léase radio, televisión, prensa y medios alternativos); presentar mensajes que refirieran la condición local y que condujeran a la reflexión en torno a los ejes temáticos; hacer presencia constante en escenarios de construcción pública (por ejemplo, los consejos de política social, las reuniones en instituciones educativas, los eventos culturales dentro de las instituciones participantes) y mantener una adecuada relación entre todos los participantes.

Como fin, la comunicación se observa a partir de la interacción adecuada entre padres/madres de familia, jóvenes, niños, niñas y profesores de las diferentes instituciones, agentes comunitarios, agentes institucionales y comunitarios. En la estrategia

comunicativa del Proyecto se promovió la participación igual de los diferentes actores, la visibilidad de sus discursos diversos y la posibilidad de reunidos en un mismo contexto desde sus diferencias.

Las acciones de visibilización se orientaron hacia la construcción de escenarios de reconocimiento, integración y posicionamiento de los diferentes grupos poblacionales y sus discursos frente a la relación familia-escuela- comunidad, por medio de programas radiales, elaboración de boletines, periódicos murales, carteleras, murales, video, guía para multiplicadores y multiplicadoras.

En consecuencia, las actividades que estuvieron orientadas al manejo de la información y la retroalimentación constante de los y las participantes incluyeron la sistematización de la experiencia, la construcción de un documento guía/memoria de las reflexiones de cada grupo de actores, entrevistas semiestructuradas a los actores en el desarrollo de las acciones, para conocer sus percepciones, expectativas, ideas y proyecciones y el uso de medios alternativos de comunicación donde se presentaron avances del proceso, temas de interés (refuerzos temáticos), historias de vida y testimonios de los diferentes actores. A continuación se describen cada una de las fases del proyecto.

Primera Fase: Acción Diagnóstica

El diagnóstico realizado, en la Galería Plaza de Mercado, durante el primer semestre de 2007 identificó cinco núcleos problemáticos que aglutinan las diferentes manifestaciones problemáticas sobre la integración familia-escuela-comunidad que inciden directamente en los procesos de formación de los niños, las niñas y los jóvenes:

- Vacíos en el desarrollo socio-afectivo de los actores implicados;
- Relaciones intergeneracionales que no favorecen el desarrollo de potencialidades;

- Conflictos éticos, morales y valorativos que inhiben la construcción de sentidos colectivos;
- Formación política y ciudadana de los actores inadecuada a los retos de la construcción de un proyecto formativo local y;
- Contexto sociocultural fragmentado, poco propicio para garantizar la formación integral.
- Estos núcleos reflejaron la inexistencia de condiciones familiares, comunitarias, institucionales y organizacionales precarias que permitieran una articulación adecuada entre la familia, las comunidades y las instituciones educativas. Por ello, la intervención involucró programas, proyectos y actividades relacionadas con: la formación y el desarrollo del potencial humano y social: este núcleo de intervención recogió los problemas relacionados con los procesos formativos y educativos que posibilitan el desarrollo humano desde sus potenciales afectivo, comunicativo, creativo, ético-moral y político; también generar y fortalecer valores por la vida y relaciones sociales solidarias hacia el fortalecimiento del tejido social
- La apropiación por parte de los ciudadanos de normas básicas de convivencia.

En los procesos de formación y socialización de niños, niñas y jóvenes, la interacción entre los diferentes actores y agentes de socialización es un elemento determinante para lograr potenciarlos en su capacidad de sujetos de desarrollo y frente a su propia construcción como sujetos de derecho. En este sentido, los vacíos que se evidencian en las diferentes prácticas de socialización, derivados de concepciones que no reconocen la importancia de la participación y enmarcadas en una perspectiva adultocéntrica, que mostraron la necesidad de iniciar un proceso de construcción de relaciones democráticas, participativas y promotoras del desarrollo humano en las relaciones entre niños, niñas, jóvenes y diferentes agentes de socialización.

La gestión de proyectos y la movilización ciudadana: por último, y no menos importante, fue pertinente generar procesos de organización de las comunidades para que, desde ellas mismas, y en el trabajo en red, se constituyeran los proyectos y programas que permitieron mejorar las relaciones entre dos escenarios claves en el proceso de socialización: la familia y la escuela. En la medida que cada una de ellas participa en forma adecuada y pertinente en la formación-socialización de niñas, niños y jóvenes, se desarrolla la capacidad de autogestión y autodeterminación de las comunidades participantes, con lo cual se gana en autonomía y sostenibilidad.

La fase de diagnóstico se concretizó mediante nueve momentos que articularon actividades distintas como la conformación del equipo de investigación, la conformación de la Red Galerías, la revisión documental, la sensibilización de diferentes actores educativos, comunitarios e institucionales, la organización de equipos multiplicadores, la realización de talleres de distinto tipo (para formación, recolección de información, validación de análisis y elaboración de propuestas) y la sistematización y presentación de informes a la Universidad de Manizales, el Cinde y las instituciones de la Red. A continuación, se esbozan cada uno de estos momentos.

- Momento 1

Formación del equipo de profesionales, actores educativos, institucionales y comunitarios. Se definieron las metodologías apropiadas para garantizar un lapso estrecho entre lo observado y expresado por los actores desde su cotidianidad, los datos recogidos y los documentos producidos para describir la interacción de la comunidad educativa en la Galería Plaza de Mercado. De igual forma se planearon actividades secuenciales, de acuerdo con los objetivos propuestos para cada evento, y la necesidad de recolección de información diagnóstica.

- Momento 2

Revisión del contexto teórico e investigativo. Para ello, se consultaron fuentes documentales de distinto tipo, tanto locales como regionales, nacionales e internacionales. El criterio

fundamental de la búsqueda era la selección de proyectos de investigación realizados durante la última década en contextos similares a los nuestros, sobre todo en Latinoamérica, que estuvieran específicamente asociados con la interacción familia-escuela.

- Momento 3

Los primeros actores contactados fueron los rectores, directivos institucionales, agentes comunitarios, debido al papel que juegan no sólo dentro de la comunidad educativa, sino también del sector. Para esto, se llevaron a cabo 3 talleres: uno de presentación del proyecto y la formalización de su participación, otro de sensibilización para iniciar un proceso de retrospcción de la dinámica del sector Galería y de la comunidad educativa. Y otro para profundizar en la metodología. Igualmente, se inició la negociación de las condiciones necesarias para el desarrollo del proceso y la disponibilidad de actores de cada grupo etario (docentes, niños, niñas, jóvenes y agentes familiares, líderes comunitarios) por cada institución.

- Momento 4

Con los diversos actores educativos, comunitarios e institucionales, se inició la dinámica de análisis situacional mediante estrategias participativas, experienciales y lúdicas que permitieron obtener una mejor descripción de escenarios, prácticas y experiencias vividas en cada institución. Posteriormente, se iniciaron los ejercicios de problematización por medio de ejercicios críticos y reflexivos de su realidad, el rol desempeñado y las percepciones de esos roles por los otros miembros de la comunidad educativa.

Paralelo a estas actividades, se fue configurando la motivación constante de los miembros de la comunidad educativa, la identificación de los medios y espacios para la realización de los diferentes eventos y el seguimiento del proceso vivido en cada institución, así como el tipo de apoyo que deberían seguir prestando los directivos durante la fase diagnóstica. Con los integrantes de los equipos multiplicadores por institución (ni-

ños, niñas, jóvenes, docentes y miembros familiares) se inició la presentación del proyecto, un acercamiento y negociación metodológica y la apropiación de las metas a cumplir durante la primera fase.

- Momento 5

La consolidación de los grupos multiplicadores se basó en la definición de los compromisos de cada actor dentro de la dinámica del proceso, los cuales fueron:

- Replicar los talleres desarrollados en cada evento en su correspondiente grupo de pares por institución (docentes a docentes; miembros familiares a miembros familiares, niños y niñas a niños y niñas y jóvenes a jóvenes).
- Recolectar la información producida en cada taller con sus pares y entregarla como tarea en el siguiente taller.
- Desarrollar algunas actividades de reflexión para el desarrollo del siguiente evento.

- Momento 6

Para el desarrollo de los diferentes talleres, se planearon varios eventos con la intención de generar espacios idóneos para la expresión de cada actor, la posibilidad de observar la relación entre los diferentes actores y la recolección de la mayor cantidad de información que expresará la dinámica del contexto en que se desenvuelve cada comunidad educativa. Otra de las intenciones del despliegue de cada evento se concentró en establecer bases reflexivas frente a las situaciones identificadas como problemáticas y generar un mayor espacio de profundización y problematización de estas situaciones. Esta dinámica permitió diferenciar problemas estructurales, causas, síntomas y consecuencias, y también, la adecuación y generación de espacios para la recolección de información con estrategias y técnicas de campo que permitieran obtener el registro de los datos que luego retroalimentarían el análisis situacional de necesidades de articulación entre los diferentes actores e instituciones.

- Momento 7

El proceso de acompañamiento y seguimiento se realizó de manera permanente, orientadas a conocer las percepciones y experiencias del proceso, desde los actores vinculados con las instituciones y otras desde las percepciones de los miembros familiares, como estrategia de acercamiento a los procesos de interacción de cada actor en la Galería Plaza de Mercado.

- Momento 8

Como estrategia de cualificación y fortalecimiento del proceso, se llevaron a cabo asesorías y acompañamiento a las actividades de multiplicación desarrolladas por los equipos inicialmente capacitados. De igual forma, se realizaron ejercicios de nivelación en diferentes instituciones de educación y comunitarias con los miembros de familia, como estrategia alterna a las dificultades presentadas por dichos actores para asistir a los eventos planeados. Fue muy importante la creación de la Casa de la Calidad de Vida para el trabajo interinstitucional y en red. El proyecto redes para el buen vivir: una estrategia territorial-de agencia social para potenciar los procesos de desarrollo humano desde la primera infancia, la niñez, la juventud y las familias en Caldas. Como estrategia permitirá fortalecer el tejido social desde apuestas articuladoras, alianzas y ejercicios de socialización política con la propia comunidad, permitiéndoles actuar en el favorecimiento de su capacidad de agencia, para seguir tejiendo la vida sociopolítica.

Por lo tanto se constituyen en acciones de investigación y agencia apoyadas en un pensamiento crítico y en modos de implementación adecuados por medio de pedagogías, que posibiliten conocer qué dimensiones de los actores y autores del territorio, resultan fundamentales, toda vez que como investigadores logremos ejercer un rol de mediador y de “catalizador” de procesos sociales.

- Momento 9

Seguimiento y fortalecimiento del trabajo en Red.

Pueden abrir espacios de articulación y toma de decisiones entre el Estado y comunidades, encaminados hacia una planificación estratégica que recoja la complejidad de los grupos sociales, de sus necesidades, sus potencialidades y de sus formas de organización y relación, como proceso de fortalecimiento comunitario como el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para enfrentar situaciones de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos y a sus contextos.

Resultados del Análisis Situacional de la articulación Familia - Escuela - Comunidad

Los agentes familiares consideran que su vinculación a la escuela se da más como un convencionalismo de tipo legal que por un interés real del sistema educativo. La formación en los procesos democráticos y participativos deberá partir, desde la escuela, en insertar creativa y dinámicamente a los niños, niñas y jóvenes dentro de una sociedad democrática, que empiece desde la escuela. Se trata de lograr que los diferentes actores del proceso se asuman en su condición de ciudadanos; que lo hagan en forma activa, de un modo creativo, que les permita un mayor florecimiento de sus capacidades y consecuentemente aporten tanto a la familia como a la institución educativa, y en su conjunto a la comunidad y sociedad, de la que son parte, reconociendo que el ser humano construye su subjetividad e identidad mediante la relación con otros.

Este proceso estaría vinculado a la gestión y movilización al interior de las comunidades (tanto escuela como familia) y en este sentido lograr escenarios movilizadores y potenciadores, materializada en la Casa de la Calidad de Vida. Sin embargo, el reclamo constante de todos los participantes está relacionado con la urgencia de mantener este proceso, única garantía para incidir en las problemáticas identificadas.

Segunda Fase: Estructuración de la Casa de la Calidad de Vida

La segunda fase de la propuesta se orientó a la transformación de actitudes relacionadas con el desarrollo de las potencialidades humanas (disposiciones, conocimientos y valoraciones) con los niños, las niñas y los jóvenes, docentes y padres de familia y agentes comunitarios; igualmente, al fortalecimiento de los procesos de interacción entre ellos y ellas, desde las perspectivas ética, moral y política, para la resignificación del ethos institucional, las formas de interacción y las actitudes, valores y representaciones que tienen una relación directa con los procesos de formación política y ciudadana. En este sentido, el propósito de la segunda fase fue el de resignificar, al interior de la familia, la institución educativa y la comunidad Galerías, su rol como individuos, ciudadanos y miembros de la comunidad, el estado y la sociedad. Para ello se construyeron los siguientes proyectos comunitarios:

- Colombianos Apoyando Colombianos: trabajamos con las familias gestantes y los padres, madres o sustitutos de niños y niñas entre 0-3 y 3-6 años, y 7 en adelante, la habilidad para estimular el desarrollo integral de los niños y fortalecer su rol educativo
- Niños y Jóvenes Tejedores de Convivencia Ciudadana: Fomentamos conductas solidarias, amables y formas de tratar en forma pacífica los conflictos en los diferentes escenarios de socialización de la Galería con el protagonismo de niños-niñas, jóvenes y comunidad.
- Familias Educadas y Educadoras. Promovemos la resignificación de los imaginarios de las familias sobre las pautas y prácticas de crianza en procesos de reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos de derechos.
- Desarrollo Humano para Todos. Contribuimos al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, mediante procesos educativos-participativos y de asesoría relacionados con la promoción de la salud, la recreación, el goce por lo estético y lo ético, el deporte, el auto cuidado y el fomento de modos de vida saludables.

- Galería- Nuestra Casa Productiva-Ambiental. Promovemos una respuesta social organizada con la comunidad de la Galería para el desarrollo productivo y el mejoramiento de la calidad del ambiente urbano del sector.
- Galería: Nuestra Casa Campesina. Propiciamos condiciones educativas, comunitarias y participativas que permitan a los campesinos que frecuentan la Galería Plaza de Mercado, ambientes hacia la promoción del desarrollo humano.

Así mismo, en la segunda fase del proceso de conformación de la Casa Calidad de Vida se realizaron cuatro programas fundamentales:

- Formación política, ética y ciudadana.
- Formación a líderes comunitarios.
- Agenciamiento comunitario y de redes sociales
- Generación de condiciones institucionales comunitarias para el fomento de una cultura de la convivencia y tramitación pacífica de conflictos con la participación activa de niños, niñas, jóvenes, docentes, directivos y adultos relacionales pertenecientes a la comunidad educativa.

Esto llevó a plantear el proceso educativo que se llevaría a cabo, el cual se derivó con una concepción de aprendizaje grupal. Trabajar en un grupo de aprendizaje implicó ubicar a los actores sociales del proceso en la dimensión de seres sociales, integrantes de un grupo y de una comunidad que busca el abordaje, la transformación y la construcción desde una perspectiva colectiva.

Se asumió que aprender es elaborar el conocimiento, que no está dado ni acabado; no es cerrado, ni es absoluto, es una forma de pensar, de recrear, es abierto, es construcción del conocimiento, es pensar en la realidad y desarrollar una conciencia crítica; además implicó considerar y valorar la importancia de interaccionar en grupo y vincularse con los otros, toda vez que la interacción y el grupo son el medio y la fuente de experiencias para el aprendizaje del sujeto y para una acción reflexionada o praxis social.

El grupo aprendió a asumir que estos elementos implican entrar en un proceso que posee dinamismo y dialéctica, tensiones, conflictos, rechazos, aceptaciones, desacuerdos, avances y retrocesos, puesto que se ponen en juego miedos, estereotipos, vínculos, roles, pero que en todos ellos hay una relación que puede llevar a una complementariedad hacia nuevas formas de conocimiento.

Aceptaron que el trabajo grupal conlleva cambios individuales y colectivos, que es necesario problematizarse y problematizar, incluso a los mismos conocimientos; en ocasiones hay que cambiar de forma de pensar y de abordar lo conocido para llegar a lo desconocido y desestructurar lo estructurado. En algunos momentos fue difícil sobre todo para los adultos, pero también se esforzaron y expresaron su disposición para trabajar con esta concepción, y emprender la tarea bajo los parámetros de la construcción colectiva, reflexiva e instituyente, lo cual significó para ellos, los actores de la Galería implicados en el estudio, reconocer su capacidad para construir nuevos conocimientos.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos del proyecto se relacionaba con generar y validar los lineamientos de una estrategia educativa-social-comunitaria pertinente para la comunidad de la Plaza de Mercado, en la medida que integra lo humano, social, económico, institucional, cultural y ambiental, que permitiera el descubrimiento de nuevos elementos para repensar y para actuar la praxis social; lo cual implicaría la adopción de nuevos estilos de vida para un mejor vivir, y la adquisición de un poder discursivo y comunicativo construido por los sujetos de la comunidad; capaz de permear poco a poco los estilos de vida de las personas y las políticas públicas en pro de un desarrollo sostenible y sustentable.

Desde este marco se desarrolló el proceso educativo con cada uno de los grupos en las siguientes temáticas generales: Desarrollo humano y educación en salud cultura ciudadana, educación ambiental, solución pacífica de conflictos en la familia y en el barrio, diseño de proyectos y gestión social. Simultáneamente se ofreció asesoría psicológica, jurídica y de conciliación y asesoría empresarial y comunicación para el desarrollo de acuerdo

con las necesidades e intereses de la comunidad educativa. Se considera que el desarrollo humano en esta población tiene unas características particulares, dado que su cotidianidad transcurre no sólo en condiciones de pobreza y de insatisfacción de necesidades básicas, sino además de exclusión, estigmatización y de marginalidad social. Es en este sentido que el proyecto busca la comprensión de la problemática familiar y sus posibilidades de potenciar el desarrollo humano y social, en tanto que se abordan las esferas biológica, psicológica, comunicativa, social e histórica de los actores que conforman estas familias permitiendo dimensionar el trabajo de forma interdisciplinaria desde una perspectiva lo más integral posible con la vinculación de la escuela y la comunidad.

Se hace necesario abordar a la familia y comprenderla no solamente como un conjunto de individuos, sino como la red más fundamental de los grupos primarios, en donde sus integrantes desarrollan estrechos lazos emocionales expresados en lealtades, historias compartidas, sentidos de pertenencia; traducándose esto en que la familia es el promotor del desarrollo humano y por ende de procurar un mejoramiento de la calidad de Vida. También asume una doble función de diferenciación y de lazo entre sexo y generaciones.

En tercer lugar, la esfera social de la familia apunta desde lo institucional, a su ubicación como escenario de socialización y de reproducción de la sociedad de acuerdo con el ordenamiento cultural de la misma en un momento histórico determinado. La familia le da sentido a la organización y funcionamiento de la sociedad al tiempo que en ella se reflejan los cambios y transformaciones en el marco de su evolución social e histórica.

Consideraciones finales

Constituirnos como mejores seres humanos, en procesos de desarrollo social y comunitario implica reconocer la intención fundamental de la formación y la construcción de una sociedad más incluyente, participativa y equitativa. Así mismo, es condición fundamental identificar lo pedagógico como una orientación para la formación que trae como requisito la descripción

y aplicación de diferentes prácticas, mecanismos y acciones tendientes a fortalecer la organización, la participación y la movilización social.

La experiencia de trabajo en la Galería Plaza de Mercado se ha constituido ha permitido la generación de redes de conocimiento, articulación entre las instituciones de la sociedad civil, el Estado y los procesos comunitarios, la dinamización de procesos de formación y la incidencia en la política local.

Se evidencia la construcción de sentidos de responsabilidad ciudadana por parte de las instituciones y los diferentes actores del sector, que se constituyen en espacios de foro público, y de participación ciudadana para el desarrollo de la comunidad. Sin embargo, para que éstos se hagan eficientes es necesario articularlos a las políticas públicas en los cuales las funciones del Estado no pretendan ser sustituidas por las instituciones civiles, sino por el contrario, que se potencie la co-responsabilidad, la articulación entre sociedad civil y estado, instituciones públicas y privadas y que favorezca la inter-sectorialidad en las instancias públicas.

En este sentido, como parte de nuestra responsabilidad social tenemos el compromiso de aportar al desarrollo de las comunidades y de las condiciones de calidad de vida que favorecen la interacción entre los ciudadanos.

Lo pedagógico, como ya se había expresado, orienta estrategias, medios, programas, proyectos y acciones que permiten que nos reconozcamos como sujetos que interactuamos, crecemos y transformamos conjuntamente las realidades. Lo social - comunitario se asume como la búsqueda del bien común, de trabajo en equipo, de transformación de actitudes como agentes que hacen parte de la construcción de nuevas formas de acción e interacción entre familia, escuela y comunidad.

Desde el ejercicio ciudadano, la construcción de un mundo mejor, se tienen en cuenta los siguientes criterios: la justicia, basada en la equidad y la inclusión sin discriminación; el respeto, basado en el reconocimiento de la diversidad; la responsabili-

dad basada en la solidaridad; la corresponsabilidad acordada y negociada; perspectiva generacional, poblacional y territorial e intersectorial; complementariedad, cooperación y autonomía responsable.

En este sentido, la educación y el desarrollo humano socialmente permiten la articulación en procesos de reconfiguración de sentidos y prácticas en torno a la equidad y la justicia social, y estos sentidos implican procesos de autorreflexión sobre la conformación de confianza social, representada en la consolidación de lazos de cooperación que se pueden establecer desde una perspectiva intergeneracional; la vinculación familia-escuela-comunidad; la puesta en marcha de las normas de reciprocidad que redistribuyan el poder en la escuela, la familia y otros escenarios, entre adultos y jóvenes, y superen la discriminación y la desigualdad; y, por último, la construcción de redes de acción social y política (en el sentido de orientarla colectivamente, al bien común), que ofrezcan escenarios y oportunidades en los que ellos y ellas puedan desplegar su subjetividad política, como ciudadanos plenos, en un diálogo plural entre generaciones.

Referencias

- Alarcón, D. y Llana M. Escuela y Familia en Isla de Pascua ¿Sistemas compatibles? Revista enfoques educacionales Vol. I No. 2 1998, pp. 2 Departamento de Educación Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile Santiago de Chile. 1998.
- Alcaldía de Manizales. Plan de Desarrollo “Manizales Eje del Conocimiento con Oportunidades para Todos 2008-2011”
- Alcaldía de Manizales. Plan de Desarrollo “Manizales más Oportunidades 2016-2019”.
- Amaya, R. y Pérez, M. Propuestas metodológicas para una educación de calidad. Cultura y Educación: Culture and Education, ISSN 1135-6405, ISSN-e 1578- 4118, Vol. 18,Nº 3-4, 2006, págs. 231-246. <https://doi.org/10.1174/113564006779172957>
- Dabas, E.. Compartiendo Territorios: Relaciones Familia – Escuela <http://www.obelen.es/upload/50ElinaDabas.pdf>.

2007. Ponencia. IV Congreso Multidisciplinar sobre trastornos de aprendizaje en Menores.
- Dabas, E. (comp.). *Viviendo redes: experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires: Ciccus Ediciones, Colectivo Fundared, 2006.
- Dabas, E. y Rodolfo Núñez. “Visibilizando redes comunitarias”. *Viviendo redes: experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Compilado por Elina Nora Dabas, E. Ediciones CICCUS, Buenos Aires, 2007 Pág. 95.
- Dabas, E. (2007) *Redes Sociales*. Revista de comunicación comunitaria ENREDADOS Recuperado de: <http://revistaenredados.blogcindario.com/2007/02/00006-redes-sociales-por-elinadabas.html>
- Espitia, R. y Montes, M. *Influencia de la Familia en el Proceso Educativo de los Menores del Barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia)* Revista Investigación y Desarrollo Vo. 17. No. 1 2009 Huerta, E. Revista Iberoamericana de Educación. No. 54 (2010), pp. 167-185 173 17
- Gajardo, M. *Investigación Participativa en América Latina*. Documento de trabajo: programa Flacso. Santiago de Chile, No. 261, septiembre de 1985. Primera Parte, pp 1- 48.
- Jadue, G. *Factores Ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural*. Revista Estudios Pedagógicos. No. 23 Valdivia 1997. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades, Valdivia: 2005
- Jadue, G., Galindo, A. & Navarro, L. (2005). *factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 31(2), 43-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200003>
- López, N. (2004), *Educación y equidad. Algunos Aportes desde la Noción de Educabilidad*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Buenos Aires: UNESCO, IIE/2004/PI/H/2
- Marchesi, A. (2000). *¿Equidad en la educación? Un sistema de Indicadores de desigualdades Educativas*. Revista Iberoamericana de Educación, 23, 1-19. Extraído el 13 de diciembre de 2007 de <http://www.rieoei.org/rie23a00.htm>
- Martiniello, M. (1999). «Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para américa latina», en de-

- velopment discussion paper n.º 79. harvard institute for international development, harvard university martiniello (1999, pág. 173), establece una taxonomía de las formas de participación de los padres en los procesos educativos.
- Ruiz, G. & Zorrilla, M. (2007). Validación y Optimización de un Modelo de Mejora de la Eficacia Escolar para Iberoamérica. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación REICE, 56, 200-204. Extraído el 8 de octubre de 2006 de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at13/PRE1178902778.pdf>
- Salazar, H. Myriam y Botero, G. Patricia (2013). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. Compiladora: Valeria Llobet. ISBN 978-987-1891-78-8. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Clacso. Red de Bibliotecas Virtuales de Clacso. www.biblioteca.clacso.edu.ar
- Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The Family-School relation and the child's school Performance. Child Development, Special Issue on Schools and Development, 5, 1348-1357. Extraído el 5 de febrero de 2008 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3665650>
- Suárez, J. y Urrego, L. (2014). Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 6, 97-113.
- Villarroel Rosende, Gladys; Sánchez Segura, Ximena Relación Familia y Escuela: Un Estudio Comparativo en la Ruralidad. Estudios Pedagógicos, núm. 28, 2002, pp. 123-141 Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- UNESCO. (2015). La educación para todos. París: Ediciones UNESCO. 115 UNESCO. (2015). La Educación al Servicio de los Pueblos y del Planeta. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2015). Replantear la Educación Hacia un Bien Común. Francia: Ediciones Unesco

Una experiencia de formación compartida para la mejora de la participación: Familias y profesorado

Joaquín Parra Martínez, María Ángeles Gomariz Vicente,
María Ángeles Hernández Prados, María José Martínez Segura y
María Paz García Sanz

Universidad de Murcia, España

La experiencia que se describe se enmarca en un proyecto I+D+I (EDU2016-77035-R) financiado por el Gobierno de España con el que se pretende mejorar la participación de las familias en los centros escolares, a través de la formación de los equipos directivos de los centros escolares, el profesorado, las directivas de las asociaciones de familias y los propios miembros de las familias.

El proyecto tiene por título: Compartimos la educación. Programa para el fomento de la participación de las familias en los centros educativos que se viene desarrollando en un municipio de la Región de Murcia, en el sureste de España, en el que existe gran diversidad cultural y étnica.

El estudio se aborda mediante una investigación evaluativa y colaborativa, situada dentro de metodologías dirigidas a la toma de decisiones, la resolución de problemas y el cambio. Dependiendo de las propuestas teleológicas, estos procedimientos, a través del uso de técnicas cuantitativas y cualitativas, tienen como finalidad explicar, comprender y propiciar la transformación de la realidad con el propósito de mejorar la situación en un contexto determinado, mediante la participación de los propios agentes implicados como protagonistas del cambio y la mejora.

Descripción del contexto

El municipio es de tamaño medio para España, cercano a los 35.000 habitantes (Centro Regional de Estadística de Murcia, 2019), fundamentalmente dedicados a la agricultura intensiva de hortaliza y frutales para exportación a Europa. El 70% aproximadamente es de nacionalidad española, siendo cerca del 30% de nacionalidad extranjera (aproximadamente el 18% del total son procedentes de África, el 5% de América, igual que del resto de Europa, siendo el 2% de Asia). Teniendo en cuenta el envejecimiento y la recesión de la tasa de hijos/as en las familias de nacionalidad española, así como la juventud y el número de hijos/as de las familias que se incorporan en los últimos años al municipio, propician una realidad con gran diversidad en los centros escolares. Existen centros en los que el alumnado cuyas familias son de origen no español supera muy sobradamente el 50%. En algunos centros el alumnado cuyas familias son de origen español no llega al 20%. Por otra parte, es continua la incorporación de alumnado a los centros a lo largo del curso escolar procedente de otros países, que no habla ni entiende el español, ni ellos ni sus familias.

Son 14 los centros escolares del municipio. De ellos, 12 son de titularidad pública y dos de titularidad concertada, según la denominación y legislación española. Los centros concertados son de gestión privada, en este caso cooperativas de docentes, y financiados con fondos públicos. Estos centros concertados imparten las etapas educativas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, hasta Bachillerato. Existen tres Institutos de Educación Secundaria (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos), y nueve Centros de Educación Infantil y Primaria (uno de ellos es un Centro Rural Agrupado y otro que imparte también la Educación Secundaria Obligatoria, no Bachillerato).

En el inicio de nuestro proyecto, según los datos facilitados por el Servicio de Estadística de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM, 2017), a esos 14 centros acudían 6.766 alumnos y alumnas desde primer curso de Educación Infantil (tres años) hasta

cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (16 años). El profesorado que atendía a este alumnado estaba constituido por 750 profesionales. Se trata de un profesorado joven y que en bastantes casos no suele residir en el mismo municipio.

Los ejes del proyecto

En primer lugar, como hemos indicado en líneas precedentes, se trata de un trabajo que se puede describir como una investigación empírica, evaluativa y colaborativa, encuadrable dentro de las metodologías dirigidas a la toma de decisiones para la transformación social, el cambio o la búsqueda de la mejora de una situación. No se trata de un trabajo descriptivo, exploratorio en el que se levanta acta de la realidad y se apuesta por algún tipo de explicación o comprensión plausible, aún sabiendo que este tipo de trabajos exploratorios son imprescindibles, importantes y por lo tanto también muy valiosos. Aunque en múltiples ocasiones hemos optado por otros procedimientos (Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz & Parra, 2017; Gomariz, Hernández-Prados, Parra & García-Sanz, 2015; Gomariz, Parra, García-Sanz, Hernández-Prados & Pérez-Cobacho, 2008; Hernández-Prados, Gomariz, Parra & García-Sanz, 2015; Hernández-Prados, Gomariz, Parra & García-Sanz, 2016; Parra, García-Sanz, Gomariz & Hernández-Prados, 2014; Parra, Gomariz, Hernández-Prados & García-Sanz, 2017), la motivación por dar una respuesta a los agentes participantes y su implementación de forma colaborativa nos ha llevado a desarrollar este proyecto. Nuestro planteamiento supone “investigar con” (Sabariego, 2014, p.84), es un proyecto de acción colaborativa en el que los agentes, familias y profesorado, son parte activa, se trata de una investigación que provoca innovación, busca transformar la realidad de los y las participantes, dotando al mismo tiempo de rigor todo el proceso, como toda investigación evaluativa.

En segundo lugar, entendemos la participación de las familias como un indicador de calidad de la educación en sí mismo, desde el momento en el que se *parte de y pretende* unos centros educativos impregnados de clima democrático, propios de una cultura de la participación social. Pero, además, unido a

esta idea de la participación como indicador de calidad, nos apoyamos en las evidencias que aportan investigaciones en las que se señala que, sin ser la panacea para la educación, mejora el rendimiento académico del alumnado (Castro, Expósito, Lizasoain, López, & Navarro, 2014; Cox, 2005), el desarrollo socioafectivo (Saracosti, Lara, Martella, Miranda, Miranda-Zapata & Reininger, 2019) y reduce el absentismo escolar o mejora el clima de convivencia (Chang- Hun, & Juyoung Song, 2012) en los centros escolares.

En tercer lugar, como otro eje de nuestro planteamiento, el presente proyecto supone una evolución como equipo de investigación en la que, tras partir de los modelos de Epstein (2001) y Vogels (2002), hemos considerado necesario contemplar en la investigación sobre la relación familia-escuela dos aspectos que en ocasiones no terminan de considerarse suficientemente. Por un lado, la gradación de la participación de las familias en los centros escolares en el sentido que ésta se puede dar desde su implicación total en el diseño, organización y desarrollo de las acciones de participación dentro o fuera del aula hasta el desconocimiento más absoluto de lo que se hace en el centro. En ocasiones, como estrategia en el diseño de las técnicas de recogida de información se opta por rangos de variabilidad con adverbios de cantidad o tiempo. En esta ocasión hemos incorporado niveles de implicación explícitos como hemos señalado. Por otro lado, hemos encuestado a familias respecto a su participación y a la vez a los y las docentes, no sobre la participación de las familias, sino respecto a cómo favorecen la misma. En general, es frecuente encontrar estudios en los que se vuelve a preguntar a los y las docentes sobre la ya informada participación de las familias, como atribuyendo la responsabilidad de este fenómeno exclusivamente a las familias. Desde nuestro enfoque, queremos subrayar que en esa participación también es necesario constatar si se favorece por parte del profesorado, qué hace éste para facilitarla.

El cuarto eje es el que viene definido por las dimensiones a través de las cuales concebimos la participación de las familias en la vida de los centros educativos. El modelo del que partimos contempla las siguientes dimensiones: *Comunicación*

con el centro educativo (vías, contenidos y agentes en la comunicación), *Participación en actividades organizadas por el centro* (conjunto de encuentros culturales, festivos, deportivos, gastronómicos, etc. que se organizan en y/o desde el centro educativo), *Sentimiento de pertenencia de las familias al centro* (sentirse parte del centro, recomendar el centro, considerar los equipos o grupos del centro como propios), *Participación a través de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado y el Consejo Escolar del centro* (participación normativa o por representación y elección para la gestión, la promoción de actividades cercanas a lo curricular o a demanda del centro, etc.), *Implicación educativa de las familias desde el hogar* (el apoyo, seguimiento, facilitación de las condiciones y tareas de aprendizaje en el hogar), *Formación a familias* (desarrollo de actividades formativas específicas para familias) y *Participación comunitaria* (desarrollo de actividades de acción social, solidarias y/o ecológicas).

Un quinto eje está derivado del concepto previo de considerar la evaluación siempre pensando en la mejora de la realidad (García-Sanz, 2012). Entendemos necesario evaluar cada paso que se da en cualquier proceso, sabiendo que la evaluación o es formativa, provocando la retroalimentación, o renunciamos a conocer cuál es el punto de partida, el camino recorrido y el punto de llegada. La finalidad que se persigue aplicando la función formativa de la evaluación es proporcionar la información necesaria para determinar si los programas aplicados deben ser aceptados tal cual o corregir aquellos aspectos que no están funcionando. Se realiza de forma periódica en todas las fases del desarrollo de los programas implementados, proporcionando una rápida intercomunicación a todos los implicados (docentes, familias y equipo de expertos), de tal manera que, al ser capaces de identificar distintas áreas de problemas potenciales antes de que se extiendan o intensifiquen, se pueden hacer todo tipo de cambios en pro de la optimización de dichos programas. La intención de este tipo de evaluación es ser útil, jamás amenazadora, ni para los programas ni para los implicados en los mismos (Pérez Pueyo, Julián Clemente, & López Pastor, 2009). La evaluación formativa se caracteriza por ser orientadora, reguladora y motivadora (Castillo, 2002),

resultando ser no solo del aprendizaje, sino para el aprendizaje. En nuestra investigación-acción-colaborativa se está evaluando cada paso, cada sesión, cada propuesta, por parte de todos los agentes participantes.

Los objetivos del proyecto

La investigación se ubica dentro del sexto reto de la sociedad: cambios e innovaciones sociales, siendo su objetivo general mejorar la participación de las familias del alumnado de centros educativos de Educación Infantil y Primaria y también de Secundaria, mediante el diseño, desarrollo y evaluación de programas de intervención contextualizados. Este objetivo se adecúa a la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación (EECTI, 2012) fundamentalmente porque pretende que sus resultados sean fruto de múltiples formas de interacción entre familias y profesorado, promoviendo la coordinación e impulsando la búsqueda de algunas soluciones orientadas a resolver uno de los principales retos de la sociedad española: la educación.

Como indica la estrategia EECTI (2012), se intenta la reducción de las barreras entre investigación e innovación, a través de la confianza, el diálogo y la colaboración de los agentes que comparten la responsabilidad de innovar y fomentar la educación integral de los niños y las niñas y un equipo de investigación cualificado.

Esta metodología de trabajo está suponiendo la aplicación y evaluación formativa de los programas y la evaluación sumativa de los mismos, con el propósito general de mejorar la participación familiar en el proceso educativo del alumnado, mediante intervenciones dirigidas tanto a las familias como al profesorado.

Los objetivos específicos iniciales fueron los siguientes:

- 1) Determinar el nivel de participación de las familias del alumnado y la forma en la que el profesorado la favorece en los respectivos centros educativos, a partir de una evaluación de

necesidades del contexto socioeducativo en el que se pretende realizar la investigación.

2) Diseñar un programa de intervención global a partir de las carencias detectadas, jerarquizadas y priorizadas, con el fin de mejorar la participación familiar en el proceso educativo de los hijos y las hijas.

3) Adaptar el programa de intervención global a las necesidades formativas específicas de cada centro educativo y comprobar su estructura documental, viabilidad, coherencia y utilidad potencial.

4) Aplicar los programas de intervención resultantes y realizar un seguimiento de los mismos mediante mecanismos de retroalimentación que permitan mejorar tanto el proceso formativo de padres y madres y profesorado, como el propio sistema de enseñanza.

5) Analizar los resultados obtenidos tras la aplicación de cada programa de intervención, comprobando su eficacia, eficiencia, impacto socioeducativo en su contexto de aplicación, así como su poder de generalización a otros medios.

6) Generar un espacio digital de trabajo colaborativo en el que poder intercambiar materiales y difundir los resultados parciales y finales de la investigación entre los propios participantes y otras personas e instituciones interesadas en los mismos.

A estos objetivos iniciales se incorporó un objetivo no previsto, complementario, al objetivo número 1, referido a la detección de necesidades. Después de revisar investigaciones al respecto, resultó relevante para el pretest en la investigación el añadir el que formulamos: “Explorar el clima de convivencia en los centros escolares desde la perspectiva del alumnado”. Algunos trabajos (Castro, Expósito, Lizasoain, López, & Navarro, 2014; Chang-Hun, & Juyoung Song, 2012) nos invitaron a evaluar el punto de partida del clima de convivencia para saber si, con posterioridad a la implementación de nuestro programa de mejora de la participación de las familias, ese clima mejoraría. Desde estos trabajos se afirma que la participación de los padres y las madres influye en crear un clima escolar positivo y que éste reduce los comportamientos de intimidación, o que el clima está asociado al sentimiento de pertenencia o la relación de comunicación entre familias y profesores/as tutores/as.

Las fases de la investigación siguen el denominado “ciclo de intervención socioeducativa” (CIS) (García-Sanz, 2012, p.167). La figura 1 muestra de manera sintética las distintas fases de desarrollo de la investigación.

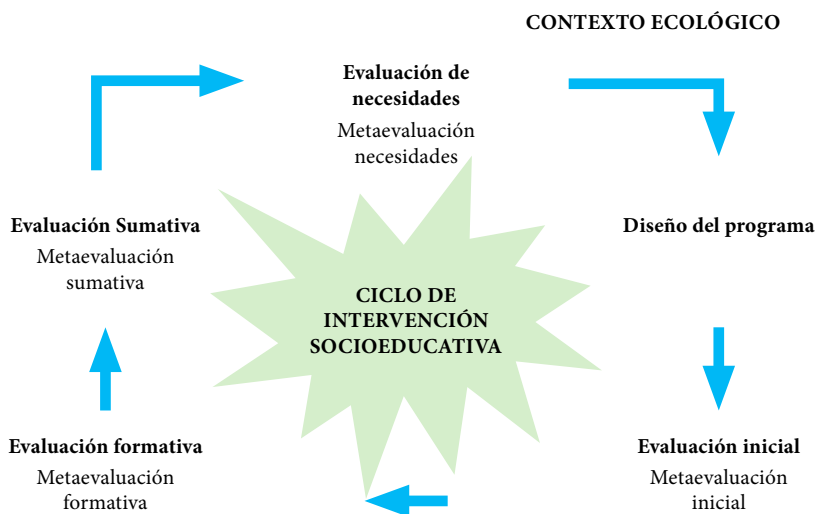


Figura 1. Ciclo de Intervención socioeducativa (García-Sanz, 2012, p.167).

Evaluación de necesidades

Para determinar las necesidades de los padres y madres del alumnado en materia de participación familiar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, así como las del profesorado para facilitar dicha participación, se consideró la totalidad de la población de familias con sus hijos e hijas escolarizados/as entre primer curso de Educación Infantil (3 años) hasta cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (16 años), así como del profesorado que les atendía, según las poblaciones de alumnado y profesorado total señaladas en párrafos anteriores. En esta exploración de necesidades participaron como informantes 225 docentes y 3.639 familias con hijos e hijas escolarizados/as en los 14 centros del municipio en las etapas mencionadas.

En aras de garantizar el principio de triangulación, para la recogida de información en este momento de la evaluación de necesidades, se utilizaron instrumentos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Respecto a los instrumentos cuantitativos, aunque se partió de una propuesta inicial genérica de cuestionarios elaborados por el equipo de investigación, éstos se terminaron de construir colaborativamente con la ayuda de los equipos directivos de los centros y las directivas de las respectivas Asociaciones de las familias.

El primer cuestionario, dirigido a familias (Hernández-Prados, Gomariz, Parra & García-Sanz, 2017), se tradujo del español al árabe y al inglés y se distribuyó en los catorce centros (para la entrega a las familias) según la proporción idiomática registrada, aula por aula. El cuestionario dirigido al profesorado (Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz, & Parra, 2017) se alojó en un entorno web propiedad de la Universidad de Murcia y se dotó a toda la población de este colectivo de informantes de los procedimientos y claves de acceso para su cumplimentación *on line*. Sencos cuestionarios, además de las correspondientes preguntas referidas a aspectos situacionales, presentaban ítems referidos a las siguientes dimensiones que son claves en nuestra concepción de la participación de las familias: *Comunicación con el centro educativo, Participación en actividades organizadas por el centro, Sentimiento de pertenencia de las familias al centro, Participación a través de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado y el Consejo Escolar del centro, Implicación educativa de las familias desde el hogar, Formación a familias y Participación comunitaria.*

En cuanto a los instrumentos de naturaleza cualitativa, se elaboraron guiones amplios de preguntas, aplicados como entrevistas semi estructuradas a los equipos directivos de los centros y como grupos de discusión a las directivas de asociaciones de familias. Los contenidos esenciales de las preguntas en sendas técnicas de recogida de información giraron en torno a cada una de las dimensiones señaladas más arriba, incluyendo: la *valoración de la participación* de las familias, *dificultades para la participación* y ejemplos de buenas prácticas.

Respecto a los resultados globales referidos a la evaluación de necesidades en los 14 centros, en la Tabla 1 se contemplan los aspectos más sobresalientes en el conjunto del municipio, los cuales, nos permiten observar como la dimensión de la participación en la que los padres y las madres más se implican y comprometen en mayor medida, según su opinión, es la *implicación educativa desde el hogar*. Lo que desde el primer momento nos indujo a pensar que, independientemente de la visibilidad o asistencia al centro educativo, las familias participan y se involucran. Coincide, por otra parte, con la dimensión que, según la propia percepción, el profesorado favorece con más frecuencia o intensidad. Para las familias el *sentimiento de pertenencia* se da y es facilitado por el profesorado de forma notable (se puede comparar con muestras de toda España en Hernández-Prados, Gomariz, Parra & García-Sanz, 2015).

Por el contrario, la dimensión en la que menos se implican las familias y que menos favorece el profesorado, desde su propia percepción, es la que hemos denominado *participación comunitaria*. Se trata, por otra parte, de un tipo de acción o participación ciudadana poco asentada en la sociedad española. Algo más relevante, siendo un aspecto importante en la participación de las familias, es la media tan baja referida a la participación en las actividades organizadas por el centro, aunque la percepción que el profesorado tiene de su forma de favorecerla es notable.

Tabla 1.

Medias de la percepción de la participación de las familias y la percepción de la facilitación de esa participación por parte del profesorado.

Dimensión	Participación de las familias (N=3639)	Facilitación de la participación del profesorado (N=225)
Comunicación con el centro educativo	3.05	3.92
Participación en actividades organizadas por el centro	2.42	3.55
Sentimiento de pertenencia de las familias al centro	3.64	4.19
Participación a través de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado y el Consejo Escolar del centro	2.79	3.16
Implicación educativa de las familias desde el hogar	4.16	4.32
Formación a familias	2.75	3.58
Participación comunitaria	2.29	2.86

Nota. Los rangos de variabilidad oscilan entre 1 y 5.

Los resultados procedentes de la evaluación de necesidades fueron comunicados personalmente a los 14 centros, uno por uno, facilitando un informe específico de una extensión de 20 páginas aproximadamente. En el informe por escrito, y en la entrevista, se explicaba a los equipos directivos la situación inicial de cada caso.

Programas de intervención para directivos

A partir de la evaluación de necesidades, antes de proceder a aplicar intervenciones con docentes y familias directamente, se procedió a diseñar y aplicar dos programas de formación a

los equipos directivos de centros y a los de las asociaciones de familias, respectivamente, para la mejora de la participación. En esta experiencia con los equipos directivos de los centros escolares participaron 17 personas de 10 centros y participaron 11 familias pertenecientes a la dirección de asociaciones de familias de 11 centros. Se desarrolló una metodología de trabajo colaborativo con la que se buscó compartir experiencias que han funcionado en otros contextos escolares como motor para la mejora de la participación de las familias en la educación escolar en las dimensiones que abarca la participación desde el modelo del que partimos: *Comunicación con el centro educativo, Participación en actividades organizadas por el centro, Sentimiento de pertenencia de las familias al centro, Participación a través de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado y el Consejo Escolar del centro, Implicación educativa de las familias desde el hogar, Formación a familias y Participación comunitaria.*

La actividad formativa incluyó la puesta en común de los contenidos y experiencias por parte del equipo de investigación de la Universidad de Murcia “Compartimos Educación”, enriqueciéndose con el trabajo colectivo mediante el debate y el intercambio de ideas, lo que terminó por configurar las bases de los materiales para la mejora de la participación de las familias y del profesorado en los centros educativos de esos equipos directivos. A lo largo de 20 horas de formación presencial y no presencial para los equipos directivos de los centros y 6 horas para las familias, se abordaron los contenidos centrados en las dimensiones de la participación familiar antes señalados y se esbozaron diseños iniciales de materiales para diversas actividades por parte de los y las participantes.

Diseño y desarrollo de programas contextualizados y colaborativos de formación para familias y docentes

Una vez impartida la formación a los equipos directivos de los centros y a las asociaciones de familias, de manera autónoma, se tomaron decisiones sobre la continuación en la totalidad del proyecto, es decir, el diseño, desarrollo y evaluación de programas para la mejora de la participación contextualizados en cada

centro que decidiera participar en esta fase del proyecto. De los 14 centros iniciales que contribuyeron como informantes en la fase de evaluación de necesidades, tras someterlo a la consideración de la totalidad del profesorado se comprometieron a continuar cinco de ellos: un Instituto de Educación Secundaria, y cuatro Centros de Educación Infantil y Primaria, uno de los cuales se caracteriza por ser un Centro Rural Agrupado.

En función de los resultados de la evaluación de necesidades de cada centro, hemos iniciado un proceso de formación, en el que se implican colaborativamente docentes y familias, a través de sesiones formativas que ayudan a comprender las características esenciales del modelo de participación del que partimos, así como a priorizar dimensiones y acciones sobre las que trabajar en cada centro educativo.

Las dimensiones que decidieron priorizar en cada uno de los centros fueron muy coincidentes y se reducían en lo esencial a mejorar la comunicación entre el centro y las familias y ampliar la participación de las familias en las actividades del centro.

Cada centro se dotó de cuatro o cinco comisiones o equipos colaborativos, según los casos, formados por docentes y familias. Cada una de estas comisiones adoptaba un nombre, que respondía al contenido con el que se trabajaría, nombraron un coordinador y concretaron unos objetivos de trabajo. Las comisiones solían estar constituidas por unas seis o siete personas (siempre con profesorado y familias). Acordaron formas de funcionamiento, comunicación y distribución de tareas. A partir de esa estructura de subgrupos de trabajo, las comisiones, constituidas como equipos de trabajo colaborativo, establecieron planificaciones temporales para el desarrollo de los objetivos consensuados, incluyendo recursos materiales y humanos necesarios para alcanzar los logros. Durante el desarrollo de las sesiones colaborativas de formación se ha propiciado la creación de un entorno virtual colaborativo al que tienen acceso todos los y las participantes de cada centro (a través de la plataforma Google Classroom), que permite la visibilidad y compartir todos los recursos, actividades y materiales generados durante el desarrollo de los programas para la mejora de la participación.

Haciendo un resumen de lo acaecido en cada centro participante, se expone lo siguiente:

Centro 1

Se trata de un centro pequeño, de una sola línea o grupo por curso, donde se imparte educación desde los 3 a los 12 años, con 153 estudiantes, situado en una pedanía o núcleo de población cercano a los mil habitantes. Los y las participantes en el desarrollo de la experiencia son 14 profesores/as, de los 17 que componen el claustro, y un número de familias cercano a diez, oscilando según los días. Hasta el momento de redactar este informe intermedio el equipo había desarrollado 20 horas de formación para el equipo directivo del centro, seis con la directiva de la asociación de familias, separadamente, y ocho horas distribuidas en cuatro sesiones, a lo largo de tres meses, estas últimas, colaborativas con familias y profesorado.

Los agentes participantes priorizaron, en función de los datos de evaluación de necesidades específicos del centro que facilitó el equipo investigador, las dimensiones *Comunicación con el centro educativo* y *Participación en actividades organizadas por el centro*. Las comisiones o equipos de trabajo colaborativo que decidieron crear y a partir de los cuales quisieron desarrollar sus objetivos fueron los siguientes: Comunicación familias-centro, Fomento de la salud, Organización de actividades en el centro y Creación de un huerto escolar.

Centro 2

Se trata de un Centro Rural Agrupado compuesto por tres sedes separadas entre sí entre 5 y 12 kms. Se imparte educación desde los 3 a los 12 años a unos 290 estudiantes por parte de un claustro compuesto por 32 docentes. El número de sesiones tanto con los equipos directivos de centro y asociaciones de familias es idéntico al mencionado con anterioridad. A diferencia del anterior centro, aquí el profesorado participante en las sesiones formativas y colaborativas con las familias ha sido de 27 junto con 6 familias (es necesario recordar las distancias entre las sedes y las limitaciones de desplazamientos a la sede central situada en uno de los núcleos de población).

Las dimensiones que priorizaron familias y profesorado fueron: *Participación en actividades organizadas por el centro* y *Sentimiento de pertenencia de las familias al centro*. Las comisiones de las que quisieron dotarse fueron: Acciones de comunicación, Acciones colaborativas en el aula, Acciones colaborativas en el centro, Acciones en los órganos, planes y servicios del centro, Acciones de financiación, mejora de instalaciones y recursos del centro.

Centro 3

Se trata de un centro de Educación Infantil y Primaria localizado en un barrio del municipio, con un claustro compuesto por 30 docentes que atienden a 451 estudiantes de 3 a 12 años. Si bien todos los centros educativos incorporan población de mucha diversidad intercultural, en este centro en concreto el porcentaje de alumnado cuyas familias son de origen no español es muy superior a todos ellos, constituyendo en ocasiones aulas con el 90% del alumnado con estas características. Es un centro que recibe, consecuencia de la migración procedente del norte de África y de Asia, frecuentemente incorporaciones de alumnado fuera del período de admisión regular que se establece cada curso, en la mayoría de los casos de familias como del propio alumnado que no habla español. Los agentes participantes en las sesiones colaborativas han sido 14 docentes y entre 10 y 12 familias según las sesiones. Se ha dado la circunstancia que han asistido a sesiones concretas 9 miembros de familias de origen árabe, dos indias y dos latinoamericanas, sin que hubiera ninguna de origen español. Las dimensiones sobre las que se planteó trabajar fueron *Comunicación con el centro educativo*, *Participación en actividades organizadas por el centro* y *Sentimiento de pertenencia de las familias al centro*. Las personas participantes decidieron crear los siguientes grupos colaborativos encaminados a mejorar la participación de las familias en el centro: Inclusión sociocultural-idiomática, Comunicación, Acogida a las familias que se incorporan fuera del calendario regular, Convivencia y Actividades Interculturales.

Centro 4

Se trata de un Centro de Educación Infantil y Primaria situado en el centro del municipio y que suele ser referencia de reuniones para la formación de docentes, actividades centralizadas, etc. Integra tres grupos por curso de 3 a 12 años donde acuden 774 estudiantes de quienes se encargan 56 docentes. Aunque sucede en todos los centros del municipio, existe un mayor porcentaje entre el profesorado que no reside en la población. Así mismo, el porcentaje de docentes, siendo funcionarios, tienen en este centro una adscripción provisional en cuanto a su destino. Participan en la formación y el desarrollo colaborativo del proyecto, además del equipo directivo, 6 docentes y 10 familias. Habiendo priorizado las dimensiones *Comunicación con el centro educativo*, *Participación en actividades organizadas por el centro* y *Sentimiento de pertenencia de las familias al centro*, han constituido las siguientes comisiones de trabajo: Actividades generales de centro, Actividades de aula, Infraestructura, instalaciones y recursos y Comunicación, difusión y redes sociales.

Centro 5

Se inserta en una pedanía del municipio con una población cercana a los 6.350 habitantes. A diferencia de los cuatro centros anteriores se trata de un Instituto de Educación Secundaria. Su oferta educativa abarca los cuatro niveles de Educación Secundaria Obligatoria, tres tipos de Bachilleratos (dos años) diferentes como son el Bachillerato Científico-Tecnológico, Bachillerato de Humanidades y Bachillerato de Ciencias Sociales, así como el Ciclo Formativo de Formación Profesional Básica de Informática y Comunicaciones. Asisten 685 estudiantes y desempeñan su labor 63 docentes. Además del equipo directivo se han incorporado al proyecto de formación y desarrollo colaborativo para la mejora de la participación 15 docentes y otras tantas familias. Estando todos los equipos directivos de los centros anteriormente citados muy involucrados en el desarrollo del proyecto, en este centro la implicación es especialmente activa y catalizadora de actuaciones de todo tipo, tanto con el profesorado como con las familias. Los agentes han priorizado las dimensiones *Comunicación con el cen-*

tro educativo, Participación en actividades organizadas por el centro y Sentimiento de pertenencia de las familias al centro, creando las siguientes comisiones de trabajo colaborativo: Redes sociales e Internet, Concursos, cartelera y mensajes positivos, Infraestructura, instalaciones y recursos, Actividades generales de centro y Actividades de aula.

Resultados sobre algunas actividades diseñadas, ejecutadas o en progreso.

A título de ejemplo, se incorporan algunas actividades planificadas en una comisión de uno de los centros, en concreto del Centro 1 (ver Tabla 2).

Subproyecto *Familia y Escuela unidos de la mano*. Equipo de trabajo colaborativo de salud escolar. Texto elaborado por profesorado y familias, que lo plantean al conjunto del centro escolar.

Este proyecto se basa fundamentalmente en la necesidad de implicar a las familias en la vida del centro. Es necesario transmitir nuestra convicción de lo que esto supone: mejorar los resultados, mejorar la convivencia en el centro, la convivencia en las familias y en toda la localidad. Es por esto necesaria nuestra formación para una óptima puesta en marcha.

Ha sido fundamental la expresión de ideas, opiniones y metas si queremos conseguir el modelo de colegio al que aspiramos. Después de recogidas las opiniones, hemos realizado una selección de prioridades con grupos mixtos de trabajo. Es necesaria la implicación positiva de maestros/as, equipo directivo y toda la comunidad educativa con voluntad de participación para mejorar la convivencia del centro. Se fomentará también el interés y la motivación de los alumnos y alumnas por las tareas y actividades que realizan, el buen clima entre todos y formación en valores.

Tabla 2.

Líneas de trabajo, objetivos y contenidos de la formación del Centro 1.

<i>Líneas de trabajo</i>	<i>Objetivos a alcanzar</i>	<i>Contenidos desarrollados</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos sobre alimentación y nutrición. • Relajación y prevención del estrés (educación emocional) • Relación de la educación mental y física. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el bienestar físico y psicológico de la Comunidad Educativa. • Reducir el nivel de ruidos en el centro. • Conseguir que los alumnos y alumnas se relajen a través de la meditación y relajación. • Combatir el estrés. • Mejorar la autoestima del alumnado, autocontrol y empatía. • Expresar corporalmente emociones y sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los ruidos. • La relajación y meditación. • Expresión corporal. • Alimentación saludable.

Estas son las tareas que estamos llevando a cabo a lo largo de este curso escolar:

De forma conjunta, maestros/as y alumnos/as realizaron una sesión de meditación dirigida que duró cinco minutos para interiorizar cómo deberíamos realizarla posteriormente en las aulas. Los niños y niñas expresaron todo lo que habían sentido y experimentado. Hacerlo cada día en clase ayuda a desarrollar capacidades como la atención, la concentración, la imaginación, la memoria, la percepción y previene el estrés, la tensión emocional y la ansiedad. Es interesante que los niños y niñas transmitan en casa la necesidad de realización de estos ejercicios que favorecen también en el ámbito familiar y a su vez las familias podrán compartir meditación con sus hijos en el aula.

Se está trabajando en la sustitución de la sirena convencional en el colegio por una sirena musical. Serán distintas clases de música, dependiendo del momento de la mañana: entrada, recreo o salida. Creemos que así podemos reducir el estrés y el sobresalto que sienten los niños y niñas al sonar la sirena convencional. Queremos que entren de la forma más relajada posible al comienzo de clase y de la manera más animada y feliz al recreo. Además, fomentamos la cultura musical y el arte. Los niños y niñas se familiarizan con otras músicas y estilos, se transforma el inicio, el recreo y el final de las clases en un momento divertido por melodías inolvidables.

Poner pelotas de tenis en las patas de todas las sillas del centro para reducir así la contaminación ambiental y tener una clase más en paz, a su vez reduce el nivel de las voces, ya que no tienen el molesto chirrido de las sillas al rozar en el suelo. Las familias están colaborando para proporcionar todas las pelotas que necesitamos.

Todo el alumnado y maestros, saldremos una vez a lo largo de la mañana al patio para compartir diez minutos de movimiento. La necesidad de movimiento va más allá del valor por ser ejercicio físico, además está ligado al desarrollo cognitivo y motor. Necesitamos movimientos para aprender a leer, cantar, pensar, memorizar...

Se ha pensado también la necesidad de realizar un taller de bolsas de tela dirigido por los familiares que sepan coser para elaborar sencillas bolsas personalizadas del almuerzo. Nos proponemos eliminar el plástico en nuestras aulas. Vemos muy motivador que nuestros alumnos y alumnas realicen sus propias bolsas. Se establecerá un horario a lo largo de la mañana para que cada clase tenga la oportunidad de pasar por la biblioteca y realizar sus bolsas con ayuda de los familiares que se presenten voluntarios.

Desayunos saludables. Cada trimestre se realiza un desayuno saludable en el colegio. El primer trimestre consistió

en un zumo de naranja y tostadas con tomate, aceite y sal. El segundo trimestre va a consistir en la degustación de exquisitas brochetas de distintas clases de fruta junto con las tostadas de tomate, aceite de oliva y sal. El tercer trimestre, los niños tomarán un smooty realizado con una base líquida: leche, agua, yogur o zumo y fruta del tiempo: fresas, sandía, melón...

Las madres y padres voluntarios ayudan en la elaboración de estos desayunos en el colegio y a distribuirlos a los niños y niñas para que disfrutemos conjuntamente.

Esta actividad trimestral contribuye a fomentar el gusto por la alimentación sana y equilibrada. Somos conscientes de que en la infancia se adquieren hábitos de alimentación que perdurarán a lo largo de nuestra vida”.

La evaluación como herramienta de mejora

Señalábamos anteriormente el concepto de evaluación del que partimos. Se necesitaría un espacio mucho mayor para detallar tanto los criterios, como las metodologías y los propios resultados obtenidos con el proyecto, que por otra parte se encuentra en pleno desarrollo de actividades por objetivos. En cualquier caso, hemos optado por un tipo de metodología cuantitativa con un amplio margen para el registro de información cualitativa. Del mismo modo, dependiendo del tipo de sesión desarrollada hemos ido acomodando los elementos a evaluar, siendo diferentes según se tratara de sesiones con más o menos carga de trabajo autónomo presencial de los agentes o de exposición mínima de información respecto de algún asunto o dimensión. En la Tabla 3 se presenta un ejemplo de resultados con un cuerpo cuantitativo y otro cualitativo según el contenido de la sesión.

Tabla 3.

Ejemplo de los resultados obtenidos tras la evaluación de una sesión en la que participaron familias y profesorado

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Global	21	3,53	4,80	4,29	,344
Comprensión comunicación familia-centro	21	4	5	4,57	,507
Comprensión participación familiar actividades centro	21	4	5	4,52	,512
Comprensión sentimiento de pertenencia	21	2	5	4,48	,873
Aprendizaje estrategias comunicación	21	2	5	3,57	,870
Aprendizaje estrategias participación actividades centro	21	2	5	3,33	,796
Aprendizaje estrategias sentimiento de pertenencia	21	2	5	3,62	,740
Necesidad aplicación estrategias aprendidas	21	3	5	4,33	,658
Viabilidad aplicación estrategias explicadas	21	4	5	4,33	,483
Utilidad contenidos	21	3	5	4,62	,590
Pertinencia actividades	21	3	5	4,62	,590
Adecuación metodología	21	3	5	4,48	,680
Suficiencia tiempo	21	2	5	4,10	,995
Idoneidad recursos materiales	21	3	5	4,52	,602
Utilidad evaluación para mejorar	21	4	5	4,76	,436
Satisfacción general	21	3	5	4,48	,680

Como ejemplo de la cultura de la evaluación fomentada, presentamos a continuación una guía de autoevaluación generada y propuesta en el Centro 5, el Instituto de Educación Secundaria, textualmente, según fue diseñada en el equipo colaborativo correspondiente:

“EVALUACIÓN DE LAS COMISIONES Y SUS ACTUACIONES. (PROPUESTAS)

1. COMISIÓN DE REDES SOCIALES E INTERNET.

1.1. Logros conseguidos.	
1.2. Dificultes encontradas	
1.3. Observaciones oportunas	
1.4. Actividad de la página Facebook “Compartimos Educación IES XXXX”	
1.5. Valoración de la utilidad y calidad de las publicaciones realizadas	<ul style="list-style-type: none"> - Observando el número de visitas. - Observando el número de “me gusta” u otros emoticones. - Observando los comentarios y su calidad.
1.6. Reflexionando si se han conseguido los objetivos 2,3 y 4	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Hay nuevos padres/madres dispuestos a participar en las actividades de nuestro centro? - ¿Hemos encontrado padres/madres/ alumnos dispuestos a participar que conozcan castellano y marroquí? - ¿Hay nuevos padres/madres dispuestos a participar en las actividades de Asociación de Madres y Padres del Alumnado y/o pagar las cuotas? ¿Hay interés por el Consejo Escolar?

2. COMISIÓN DE CONCURSOS, CARTELERÍA Y MENSAJES POSITIVOS.

2.1. Logros conseguidos.	
2.2. Dificultes encontradas	
2.3. Observaciones oportunas	
2.4. Actividad de la página Facebook “Compartimos Educación IES XXXX”	
2.5. Valoración de la utilidad y calidad de las actuaciones realizadas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se han llevado a cabo todas las propuestas? - ¿Aparecen opiniones o sugerencias interesantes en buzón? - ¿Se ha observado interés por el tablón de anuncios “Compartimos Educación “IES XXXX”
2.6. Reflexionando si se han conseguido los objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Hay nuevos padres/madres dispuestos a participar en las actividades de nuestro centro procedentes del buzón o del tablón? - ¿Hemos encontrado padres/madres/alumnos dispuestos a participar que conozcan castellano y marroquí procedentes del buzón o del tablón? - ¿Hay nuevos padres/madres dispuestos a participar en las actividades de Asociación de Madres y Padres del Alumnado y/o pagar las cuotas procedentes del buzón o del tablón? ¿Hay interés por el Consejo Escolar? - ¿Ha mejorado el tránsito por los pasillos debido a la señalización? - ¿La cartelería con las normas de uso es adecuada en cuanto a contenido y ubicación? - Si hemos conseguido hacer el video de por qué recomendarían nuestro centro alumnos/as y familias, ¿Se ha presentado a una muestra representativa de personas que hayan dado su opinión antes de su difusión? ¿Qué valoración, mediante una encuesta, han dado las personas que lo han visto: padres, alumnos y profesores que lo han visto?

3. COMISIÓN DE INFRAESTRUCTURAS, INSTALACIONES Y RECURSOS

3.1. Logros conseguidos.	
3.2. Dificultes encontradas	
3.3. Observaciones oportunas	
3.4. Actividad de la página Facebook “Compartimos Educación IES XXXX”	
3.5. Valoración de la utilidad y calidad de las actuaciones realizadas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se han realizado el proyecto educativo para uso de la zona verde norte del instituto? - ¿Se ha presentado la instancia y documentos correspondientes ante el Ayuntamiento? - ¿Hemos obtenido una entrevista con el alcalde y/o representantes del Ayuntamiento?
3.6. Reflexionando si se han conseguido los objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Hemos obtenido contestación del Ayuntamiento? ¿Ha sido positiva o negativa? - ¿Hemos conseguido comprar los equipo de sonido? - ¿Hemos encontrado espacios y recursos para actividades ocio aula abierta? - ¿Hay padres/madres dispuestos a colaborar en la gestión de los libros, debido a la implantación de la Ley de gratuidad?

4. COMISIÓN ACTIVIDADES GENERALES DE CENTRO

4.1. Logros conseguidos.	
4.2. Dificultes encontradas	
4.3. Observaciones oportunas	
4.4. Actividad de la página Facebook “Compartimos Educación IES XXXX”	
4.5. Valoración de la utilidad y calidad de las actuaciones realizadas	<p>¿Se han llevado a cabo todas las propuestas?</p> <p>¿Se han realizado talleres formativos para padres, madres e hijos/hijas?</p> <p>¿Se ha planteado al equipo directivo hacer un día intercultural y obtenido una fecha?</p> <p>¿Se han podido hacer una Jornadas de puertas abiertas, semana de la ciencia, las humanidades, etc.?</p> <p>-¿Hemos planificado algún taller o sesiones de mindfulness para profesores, padres y alumnos?</p>
4.6. Reflexionando si se han conseguido los objetivos	<p>¿Se han conseguido padres/madres para la Colaboración en la gestión del banco de libros, Ley de Gratuidad?</p> <p>¿Hemos planificado algún taller o sesiones de mindfulness para profesores, padres y alumnos? ¿Qué valoración hacen de esta actividad profesores, padres y alumnos?</p> <p>¿Hemos encontrado padres para el programa de deporte escolar como padres activos y acompañantes a las competiciones? ¿Qué valoración hacemos de su participación?</p> <p>¿Tenemos una lista de posibles actividades conjuntas de profesores, familias y alumnos para ir proponiendo?</p> <p>Si se ha realizado los talleres formativos, las jornadas de puertas abiertas, la semana de la ciencia o las humanidades ¿qué valoración tenemos de cada una de ellas?</p> <p>¿Hay nuevos padres/madres dispuestos a participar en las actividades de nuestro centro procedentes del buzón o del tablón?</p> <p>¿Hay nuevos padres dispuestos a participar en el centro, derivados de las actividades realizadas?</p>

5. COMISIÓN DE ACTIVIDADES DE AULA

Conclusiones

5.1. Logros conseguidos.	
5.2. Dificultes encontradas	
5.3. Observaciones oportunas	
5.4. Actividad de la página Facebook “Compartimos Educación IES XXXX”	
5.5. Valoración de la utilidad y calidad de las actuaciones realizadas	<p>¿Se han llevado a cabo todas las propuestas?</p> <p>¿Tenemos confeccionada una lista de posibles talentos? ¿Los hemos invitado a participar?</p> <p>-¿Hemos planificado adecuadamente la inclusión de familiares u otras personas voluntarias en participar en actividades en el aula con profesores y alumnos?</p> <p>¿Cuántas tutorías compartidas con profesores voluntarios y familiares que voluntariamente ha querido participar se han llevado a cabo?</p> <p>¿Hemos pensado en posibles intervenciones en las asignaturas o materias curriculares con profesores voluntarios y familiares que voluntariamente ha querido participar? ¿Cuántas materias o asignaturas compartidas se han podido realizar?</p> <p>¿Cuántas visitas compartidas al Museo del Labrador hemos hecho?</p> <p>De manera experimental, ¿Se ha puesto en marcha la biblioteca en horario no lectivo, atendida por padres?</p>
5.6. Reflexionando si se han conseguido los objetivos	<p>Valoración de las tutorías compartidas, mediante encuestas diferenciadas a profesores y alumnos implicados.</p> <p>Si procede, hacer valoración de las materias compartidas, mediante encuestas diferenciadas a profesores y alumnos implicados.</p> <p>Valoración de las visitas compartidas al Museo del Labrador mediante encuestas diferenciadas a los padres, alumnos y profesores participantes.</p> <p>Valoración del uso experimental de la biblioteca en tiempo no lectivo, con el fin de ver su continuidad y, en su caso hacer las formalidades legales correspondientes.”</p>

Después de algo más de tres años desde que surgió la primera idea impulsora para iniciar este proyecto de investigación-acción-colaborativa podemos decir que para los agentes participantes, familias, profesorado y equipo de investigación “Compartimos Educación” de la Universidad de Murcia se ha convertido en algo más que el producto de una actividad profesional o cívica.

Como experiencia pedagógica de análisis de la realidad, diseño de la mejora, implementación y evaluación de la misma puede responder altamente a los criterios de sentido científico habituales: observabilidad, contrastación, verificabilidad, falsación, y al mismo tiempo está generando en los momentos intermedios del proceso, la transformación de la realidad, mejorándola. La implicación de los agentes revierte en el aumento del sentido de pertenencia de manera no recursiva, de tal suerte que todo el sistema se retroalimenta nutriéndose de la propia acción.

Se trata de un proyecto que ha de ser sostenible en el tiempo y mantenido por los agentes y con el fomento de la propia administración educativa regional y local. Su continuidad puede permitirnos realizar las preguntas iniciales y nuevas a la realidad sobre si se ha modificado a la vuelta de los años la participación de las familias en la vida de los centros y si han mejorado los indicadores de calidad intracentros, así como con respecto a aquellos que se testaron en el municipio y no han participado de programas colaborativos de mejora de la participación implicando a familias y profesorado.

Referencias

- CARM (2017). Recuperado de <http://www.carm.es>
- Castillo, S. (2002) Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. En S. Castillo (coord.), *Compromisos de la evaluación educativa*. (pp. 1-32). Madrid: Prentice Hall.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., & Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica.. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83–105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Centro Regional de Estadística de Murcia (2019). Recuperado de <http://econet.carm.es/web/crem>
- Cox, D.D. (2005). Evidence based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473–97. <https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.473>.
- Chang-Hun, C. H., & Juyoung Song, J. (2012). Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean middle school students. *Journal of interpersonal violence*, 27(12), 2437–2464. <https://doi.org/10.1177/0886260511433508>.
- EECTI (2012). *Estrategia española de ciencia y tecnología y de innovación 2013-2020*. Disponible en: http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/Estrategia_a_espanola_ciencia_tecnologia_Innovacion.pdf
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia, PN: West-View Press.
- García Sanz, M. P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- Gomariz, M.Á., Hernández-Prados, M.Á. García-Sanz, M.P., & Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 69(2), 41-57.
- Gomariz, M.A., Hernández Prados, M.A., García Sanz, M.P., & Parra, J. (2017). Facilitación de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a docentes. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10201/53822>.
- Gomariz, M.Á., Hernández-Prados, M.Á., Parra, J., & García-Sanz, M.P. (2015). Prácticas docentes en Educación Infantil que facilitan la participación familiar en el centro educativo. En J.J. Maquilón y N. Orcajada (Coords), *Investigación y acción educativa en Infantil y Primaria* (pp. 161-172). Murcia: Universidad de Murcia.
- Gomariz, M.Á., Parra, J., García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.Á., & Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Hernández-Prados, M.Á., Gomariz, M.Á., Parra, J., & García-Sanz, M.P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la

- relación entre familia y escuela. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(7), 49-57.
- Hernández Prados, M.A., Gomariz Vicente, M.A., Parra Martínez, J., & García Sanz, M.P. (2017). Valoración de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10201/53821>
- Hernández-Prados, M.Á., Gomariz, M.Á., Parra, J., & García-Sanz, M.P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19 (2), 127-151.
- Parra, J., García-Sanz, M.P., Gomariz, M.Á., & Hernández-Prados, M.Á. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Parra, J., Gomariz, M.Á., Hernández-Prados, M.Á., & García-Sanz, M.P. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1-26.
- Pérez Pueyo, A., Julián Clemente, J.A., & López Pastor, V.M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior. En V.M. López Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior* (pp. 19-43). Madrid: Narcea.
- Sabariego, M. (2014). Investigación cualitativa y responsabilidad social: reflexiones, desarrollos y retos metodológicos en el ámbito educativo. En M.C. Cardona y E. Chiner (Eds.), *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales* (pp. 79-93).
- Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E.D., & Reininger, T. (2019). Influence of family involvement and children's socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-7. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00335
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de School van hun Kind*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

Educación familiar y escolar en Colombia: Cruce de caminos para la construcción de paz comunitaria

(a) Francisco José del Pozo, (b) José Alfredo Aparicio
y (c) Zulema Rodríguez

(a y b) IESE - Universidad del Norte, (c) Dpto. de estudios de familia-
Universidad de Caldas

Introducción

Los tratados sobre derechos humanos y las legislaciones específicas sobre derecho de familia en los países democráticos, han enfatizado la relevancia de esta institución social, como fundamento para la protección de la infancia. La familia es el entorno primario en el que se desarrolla la socialización de los individuos y sus más importantes aprendizajes socioculturales (Quintana, 1989). Desde la educación y la educación social, las familias (en su diversidad de composición), se consideran el escenario relacional prioritario (y no únicamente físico) para desarrollar y fortalecer las interacciones y los vínculos desde, con y entre lo familiar; así como para fortalecer las capacidades de desarrollo humano, social y sostenible de los territorios, siendo la familia un agente comunitario de primer orden (ICBF, 2014).

Si bien el conflicto humano y familiar es ontológicamente propio de la cotidianidad, según se resuelva, puede apuntar a ser un factor de protección y resiliencia; o por el contrario, uno de riesgo para el desarrollo familiar. La resolución inadecuada de los conflictos puede generar situaciones de inadaptación, que desencadenan en diversas formas de violencia intrafamiliar, filo-

parental, de género o parento-filial (Hinojosa y Vázquez, 2018). En el boletín de medicina legal y forense, de enero de 2019, se reporta (y esto es lo denunciado e investigado), que se presentaron en Colombia, en el 2018, 5.148 casos de violencia intrafamiliar, de los cuales 659 casos fueron agresiones a niños, niñas y adolescentes; 3.115 entre parejas y 1.193 entre otros familiares. Entre ellos, la violencia de género hacia las mujeres, es mayor en todas las categorías, siendo entre parejas especialmente desproporcionada: 479 casos a hombres y 2.636 a mujeres (Instituto de medicina legal y ciencias forenses, 2019).

Estos indicadores, resaltan la necesidad de que la socialización familiar promueva el desarrollo de competencias parentales y familiares vinculadas a las dinámicas familiares y no únicamente a los factores de riesgo o situaciones de vulneración de derechos, con el fin de generar desarrollo familiar desde el acompañamiento y la intervención familiar en situaciones de alta complejidad y negligencia familiar (Orte y Ballester, 2019). En este sentido, las familias se reconocen como contextos donde es posible reflexionar, cuestionar y cambiar lo prescrito; en otras palabras, donde es posible co-construir procesos de transformación.

Por ejemplo, las formas de comunicación que se promueven al interior de las familias se vuelven una herramienta democrática y participativa fundamental por medio de la cual se educa la convivencia sociofamiliar, pero también la ciudadana (Rivadeneira y López, 2017). Aunque los modelos familiares o parentales, las pautas de crianza y los patrones de las dinámicas familiares, pueden ser caracterizados de forma general como: pasivos, autoritarios, negligentes o democráticos (Torío, Peña y Rodríguez, 2008), pueden ser reconstruidos educativamente a lo largo de la historia familiar por medio de experiencias que promuevan un cambio de comportamientos parentales/familiares.

Es relevante también reconocer que las situaciones microsistémicas que se generan en los entornos familiares, no son producto únicamente de factores vinculados con lo familiar, sino que son todas las interacciones mesosistémicas entre diversos agentes, instituciones o relaciones, las que inciden en su desarrollo. Los sistemas sociofamiliares se ven afectados por el

macrosistema cultural, económico o sociopolítico en el que se desenvuelven (Brofenbrenner, 1979). Desde este punto de vista, los conflictos familiares, en muchos casos, son el reflejo de los conflictos sociales de su comunidad o de su territorio; y no son realidades independientes sino concomitantes en las múltiples aristas que comparten y con las que se interrelacionan (Hinojosa y Vázquez, 2018; Del Pozo Serrano, 2018).

Por ejemplo, según datos de la unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (ICBF, 2018) el 31% de las víctimas registradas del conflicto armado en Colombia, son niñas, niños y adolescentes, lo que corresponde a 2.299.302 personas, y los hechos victimizantes que más sufren este grupo de población son: desplazamiento (1.198.319), amenazas (32.467), homicidio (29.558), desaparición forzada (4.888) y actos terroristas, atentados, combates y hostigamientos (5.759).

En este sentido, en Colombia en general y en la región caribe en particular, existen diversas violencias (directas, estructurales y/o culturales) que inciden en la construcción de una cultura de paz territorial y que afectan las dinámicas familiares y los contextos educativos sociales y escolares. Por ejemplo, en estudios recientes centrados en la región caribe, se encontró que se presentan violencias estructurales como la desprotección del estado, la pobreza y desigualdad, el desempleo y la violencia sociopolítica (grupos armados al margen de la ley). Entre las violencias directas se destacan por las comunidades, las violencias callejeras y juveniles, violencias culturales hacia las mujeres y poblaciones LGTBI (por razón sociocultural de género); así como la falta de una cultura democrática y de mediación entre las instituciones corresponsables de la educación (Del Pozo Serrano, Martínez, Manzanares y Zolá, 2017).

Metodología

Este estudio es parte del Proyecto: “Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región caribe colombiana”, financiado en la convocatoria 740/2015 de proyectos de investigación en ciencias humanas, sociales y educación de COLCIENCIAS.

El objetivo general se centró en investigar el fenómeno de la conflictividad escolar y comunitaria, y las principales necesidades formativas y de acción de un grupo de comunidades educativas vulnerables de la región caribe colombiana, con el fin de proponer mejoras en los procesos de educación social para la paz, que se llevan a cabo en la Cátedra de la Paz. Para ello, se diseñó una investigación descriptiva con una metodología mixta (Creswell, 2012) usando técnicas e instrumentos cualitativos (entrevista y grupo de discusión) y cuantitativos (encuesta).

Se analizó la información recogida sobre las familias, desde dos fuentes diferentes.

En primer lugar, desde las percepciones de los y las docentes sobre las problemáticas más frecuentes en su comunidad. Para ello, se trabajó con 340 docentes de 13 instituciones educativas de los departamentos de Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, La Guajira, Magdalena y Sucre, de la Región Caribe Colombiana. El 61% de ellos son mujeres, el 37% hombres y el 1% de otro género. La mayoría de ellos son de estrato socioeconómico bajo y medio bajo (estratos 2 y 3), con nivel de formación profesional (46%), especialización (35%), y en menor porcentaje maestría (12%) y doctorado (1%). Son docentes de diferentes niveles de formación: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, y el 31% tiene más de 15 años de servicio en la institución educativa donde laboran.

Esta muestra de docentes, respondió un cuestionario con una escala tipo Likert, cuyas categorías (para este análisis de datos), fueron reducidas a tres índices de frecuencia: nunca y casi nunca, algunas veces; y frecuentemente y siempre. Para este análisis se tomaron en cuenta solamente algunas preguntas del cuestionario administrado, aquellas enfocadas en los aspectos de: problemáticas familiares en su municipio (que en la encuesta correspondían a las preguntas: 21, 22, 25, 26, 27 y 40), las problemáticas de las familias vinculadas a su Institución educativa (preguntas 53, 54, 58 y 59), las necesidades de acción educativa comunitaria (pregunta 60) y un listado de los temas que priorizarían como áreas de formación necesarias para los funcionarios de su institución (pregunta 82).

En segundo lugar, se analizó la información recogida directamente con una submuestra de estos y estas docentes, quienes participaron de grupos focales que se llevaron a cabo teniendo como base un cuestionario de 10 preguntas, que profundizaban sobre los aspectos previamente evaluados en la escala. Para complementar la información recogida, se decidió también incluir una pequeña muestra de familias vinculadas a las mismas instituciones educativas, las cuales participaron de los grupos focales. De esta manera, se esperaba poder contrastar al menos a nivel cualitativo, las percepciones de docentes y familias.

Resultados y discusión

Percepción de la comunidad docente

Como se observa en la Tabla 1, la comunidad docente encuestada identifica que las situaciones problemáticas relacionadas con la familia, que ocurren con más frecuencia en su municipio son: el descuido por parte de padres, madres o cuidadores/as de las necesidades básicas de los niño/as (48%); la presencia de padres, madres y/o cuidadores disfuncionales o negligentes (47%); y la violencia intrafamiliar hacia las mujeres de parte de sus parejas (43%). Con una menor frecuencia, los y las docentes reportan: violencia intrafamiliar de progenitores a hijo/as y/o maltrato infantil y juvenil (37%), violencia intrafamiliar de hijo/as a progenitores (34%); y situaciones conflictivas de frontera, entre familias de dos o más territorios limítrofes (28%).

Tabla 1. Situaciones problemáticas, relacionadas con la familia, que ocurren con más frecuencia en el municipio de los docentes

¿Con qué frecuencia se presentan estas situaciones problemáticas en su municipio?	Nunca y casi Nunca	Algunas veces	Frecuente mente y siempre
21. Violencia intrafamiliar de hijas (os) a padres	25%	41%	34%
22. Violencia intrafamiliar de padres a hijas (os) y/o maltrato infantil y juvenil (psicológico, físico, sexual)	19%	44%	37%
25. Padres, madres y/o cuidadores, disfuncionales o negligentes	22%	32%	47%
26. Violencia intrafamiliar hacia las mujeres (por parte de sus parejas).	19%	38%	43%
27. Descuido de los padres, madres o cuidadores (as) de las necesidades básicas (alimento, salud, afecto, etc) de los niño/as.	15%	36%	48%
40. Situaciones conflictivas de frontera (entre familias de dos o más territorios limítrofes).	45%	27%	28%

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas a comunidad docente.

Estos datos parecen revelar, que los y las docentes de este estudio, consideran el núcleo familiar como un escenario frecuente de violencia. Desafortunadamente se percibe, además, que todos los integrantes son fuente potencial de las agresiones: de los progenitores hacia sus hijos/as, de los hombres a las mujeres, de los hijos/as hacia los progenitores, y también entre familias. También queda claro que se identifican como frecuentes, formas de violencia por acción (como cuando hay maltrato físico) pero también por omisión, cuando los padres, madres y cuidadores/as no satisfacen las necesidades básicas de niños/as y jóvenes o son negligentes con su cuidado.

En este sentido, pareciera que las respuestas de los y las docentes reflejan que la violencia intrafamiliar continúa marcando las relaciones entre los integrantes del grupo familiar, definidas por lógicas violentas e inequitativas, que no les permiten promoverse como agentes capaces de acompañar el desarrollo de sus integrantes. Se encuentra, como lo expone Palacio (2004), que:

“en la familia, al margen de las imágenes de sublimación que la cultura patriarcal le ha otorgado, se devela cuán vulnerables son las personas: hombres, mujeres, niños, niñas, adultos, mayores y jóvenes. El seno familiar constituye el amplio espectro de una dinámica relacional en la cual un estilo autoritario y excluyente de socialización e interacción patriarcal, ponen el énfasis en la capacidad de imposición y negación de las diferencias, el desconocimiento y la violación de los derechos humanos y demarca alianzas perversas entre fuertes y débiles” (p.120).

Así, la violencia familiar se convierte en una trama de relaciones destructivas entre los integrantes del grupo familiar, tanto por género como por generación. Se cruzan relaciones de poder que justifican la dominación, la inequidad y la exclusión, y legitiman dispositivos de control que niegan la identidad, la individualidad y el encuentro. En la base de las violencias intrafamiliares se identifican relaciones definidas por un desigual manejo del poder y el desfogue de emociones no controladas que, la mayoría de las veces, atentan contra las mujeres, las niñas y los niños. Las relaciones asimétricas amparadas en jerarquías parentales que desconocen la individualidad y apoyan formas violentas de resolución de conflictos, se constituyen en algunos de los casos, en la forma de relación naturalizada por los grupos familiares.

De otra parte, de acuerdo a los resultados, se observa como los y las docentes desde su lugar y cercanía con las realidades familiares sitúan la violencia intrafamiliar como una de las problemáticas de sus municipios, situación que muestra que esta deja de ser un asunto de lo doméstico, de lo íntimo y de puertas cerradas, para convertirse en una posibilidad de aprendizaje en la escuela, como escenario de lo social.

Como puede verse en la Tabla 2, cuando se les pidió a los docentes identificar cuáles de estas problemáticas se presentan de manera específica en las familias vinculadas a sus Instituciones educativas, vuelve a aparecer con una frecuencia similar, la referencia a padres, madres y/o cuidadores/as disfuncionales o

negligentes (48%) y el descuido de los padres, madres o cuidadores/as de las necesidades básicas (alimento, salud, afecto, etc.) de los niño/as (44%).

Se identifica que de las situaciones problemáticas que se presentan en los municipios, los y las docentes instalan en sus instituciones aquellas que, de alguna manera, tienen que ver con las funciones parentales; que para el caso se enuncian como no cumplidas. Es decir, los y las docentes se centran en problemáticas que muestran la dejación de las familias de sus responsabilidades con los niños y niñas. Si bien como hemos dicho, las violencias familiares son relacionales y en ellas intervienen factores estructurales y emocionales, los docentes enuncian sólo aquellos que muestran el incumplimiento de la función educativa familiar. Esto es razonable, si se entrelaza esta percepción con el ejercicio de su función docente, desde el cual se espera de la familia el cumplimiento de unos deberes parentales que garanticen, de un lado, el desarrollo de los niños/as y, de otro, el buen funcionamiento del sistema escolar.

Tabla 2. Situaciones problemáticas que ocurren con más frecuencia en las familias vinculadas a las Instituciones educativas

¿Con qué frecuencia se presentan estas situaciones problemáticas en su Institución?	Nunca y casi Nunca	Algunas veces	Frecuente mente y siempre
53. Padres, madres y/o cuidadores disfuncionales o negligentes	16%	36%	48%
54. Descuido de los padres, madres o cuidadores (as) de las necesidades básicas (alimento, salud, afecto, etc.) de los niño/as.	21%	36%	44%
58. Labor de mediación social con las familias y las instituciones sociales	27%	50%	23%

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas a comunidad docente.

En los grupos focales los docentes ratificaron las diversas problemáticas de violencia que perciben al interior de las familias.

“¿Los conflictos más relevantes?, el maltrato, o sea tanto verbal como físico se ve bastante... o sea, falta de respeto, o sea muchas personas no tienen respeto con las demás...este. ehh, se han visto casos de divorcio, de separación o distorsión de fami-

lias. Los niños también a veces, con la cuestión de los maltratos vienen marcaditos al colegio. Este, también reflejan los niños en los demás, porque entonces lo que le hacen a ellos también ellos quieren hacerlo a los demás, como pellizcar, pegarles, halarle los cabellos. También se presentó un caso de que a un niño le daban con una regla, y entonces el cogía el cuaderno y le daba a los demás niños, entonces no se podía parar ningún niño porque él le daba por la cabeza con el cuaderno”

“Hay maltrato, falta de alimentos, falta de diálogo. Por medio de las drogas, este hay muchos conflictos en los hogares, debido de que los niños son más vulnerados porque por medio de eso a veces carecen de los alimentos, de sus cosas personales, de que tienen que escuchar cuando el papá drogado le pega a la mamá, la grita, y que por más que la mamá quiera tapar las cosas, ellos se dan de cuenta que sus mamás lloran y que no lo merecen”

“Bueno, pienso que hay muchos, muchos conflictos, pero bueno lo que más se ve, bueno desde el ojo de afuera de uno pues, veo conflictos entre parejas, entre niños con mucha rebeldía que se les sale de las manos entre comillas a los padres. O sea veo, que hay por ejemplo: hogares en donde he visto, o sea por lo que yo he visto, niños de pronto ya de una edad ya, en los niños preadolescentes en edad de 13,12, 14 años que ya han consumido droga, que están en las calles ya haciendo vandalismo, niñas que también ya están de pronto...este en caminos también, y es lo que veo, he visto varios casos aquí en la comunidad de esa manera pues”

“Eeehh.. pues he visto mucho abandono, mucho ausentismo por parte de los padres ¡sí! Ehh. Muchos casos porque el padre o la madre abandonan el hogar; pero en otros porque papá y mamá son simplemente figuras que no inciden dinámicamente en el proceso de formación de sus hijos. Creo que ese ausentismo es determinante en las personas que estamos formando, creo que también el creer que la violencia es un método de educación, ummm el creer que la letra con sangre entra, el creer que es necesario golpear a los niños, hablarles fuertes y enseñarles un principio obligado y basado en el miedo”

“Los conflictos más relevantes en las familias y en la comunidad es el abuso sexual que nace de casa, el maltrato verbal hacia la esposa y los hijos”

No obstante lo negativo de estos índices, la conciencia de parte de los y las docentes de las problemáticas que aquejan a las familias de su municipio y sus instituciones, puede interpretarse como una evidencia que los enaltece como educadores/as que reconocen las condiciones de realidad de todos los integrantes de su comunidad educativa, y que ponen en marcha procesos pertinentes de comunicación con los niños/as, respecto a las condiciones de vida que condicionan su desarrollo, mucho más allá de las aulas.

Desde su lugar social y de formación, como pudo constatarse en los grupos focales, las opiniones de muchos profesores ratifican el rol fundamental de la familia, pero también sus dificultades:

“Yo también pienso lo que dijo la profesora, que la educación para la paz debería ser más educación para la familia, volver a tomar a la familia”

“Bueno la primera sociedad donde ellos adquieren los valores es la familia, y nosotros lo que estamos haciendo es reforzarlo”

“...hay muchas familias disfuncionales, muchos hogares destruidos y vueltos a organizar por padrastrros, hijastros, violencia intrafamiliar, bastante”

“Aquí hay muchas personas que como son cabeza de hogar, las madres salen a trabajar y entonces los dejan al cuidado de los vecinos, entonces son niños que no tienen ninguna responsabilidad y que no las adquieren, no están adquiriendo esos patrones de las familias”

“por lo que decían los compañeros, porque provienen de hogares disfuncionales, si viven con papá tienen madrastra o viven con el papá pero él no está ahí, en algunas ocasiones ni siquiera viven con algún familiar, viven con padrinos o con allegados, entonces eso se refleja mucho en el comportamiento escolar de ellos”

“cuando nos acercamos a los padres y eso, los padres no trabajan, el niño no tiene alimentación en el momento, o sea nos toca mucho, quiero que quede claro que estos son barrios muy vulnerables”

“Lo estamos evidenciando con psicología, entonces los niños son maltratados por padres con pocas oportunidades de trabajo, sobre todo de trabajo y poca formación educativa”

“Bueno, la falta de cómo es que se llama, de trabajo, muchas necesidades. Este, también la falta de estudios porque a veces muchos papás de los niños no tienen estudios. Este, también yo digo que la familia, de pronto ellos han crecido en una familia también que ha venido por unos traumas tanto psicológicos como físicos, y eso le transmiten a sus hijos, entonces creen que maltratándolos también este aportan a que ellos este sean mejores personas, pero no es así, o sea están haciendo todo lo contrario”

“Pues uno de los conflictos más relevantes en las familias es el desempleo. A raíz de que en la región existe nada más la cosecha de café, eh... esto es solamente cuatro meses en el año, esto nos conlleva a que las demás temporadas sea tiempo de desempleo y las personas no tengan un empleo fijo, lo cual, conlleva ciertas – ciertos conflictos entre las familias por falta de economía”

De acuerdo a lo anterior, se determina que, para los y las docentes, como se expresó anteriormente, las familias cumplen un papel significativo en el desarrollo de sus integrantes, en este caso los niños/as; lo que está en estrecha relación con los hallazgos de Rodríguez (2016), quien encuentra en su estudio que los y las docentes consideran a la familia “como un prerrequisito indispensable para la estabilidad social y su eficacia opera como fuente de socialización de la infancia” (p.57). Sin embargo, los y las docentes encuentran en la funcionalidad, la mejor forma de mantener la estabilidad, lo que les lleva a encontrar en las tensiones y contradicciones de las relaciones familiares la disfuncionalidad, que sin duda niega la complejidad de la construcción de la vida familiar. Se observan, de esta manera, formas funcionales para comprender la vida en familia

que olvidan su parcial determinación y la implicación de un contexto particular y social que lleva a las familias a asumir comportamientos que, sin duda, transgreden la dignidad humana, pero que no la señalan como disfuncional.

Por supuesto, las familias deben ser escenarios de democratización en los que se aprenda a vivir en el encuentro y se niegue cualquier forma de violencia y discriminación, “que tenga su base en la equidad de género y en la construcción de un vínculo democrático de autoridad entre las generaciones” (Schmukler y Alonso, 2010, p.9). Sin embargo, el reconocimiento de las familias debe hacerse sin idealizaciones que las convierta en sujetos de responsabilidades y de culpas.

Por otro parte, al hacer la pregunta abierta acerca de la necesidad de priorizar un área de formación en educación para la paz y competencias ciudadanas, parece evidenciarse que, además, estos educadores quisieran tener más herramientas para resolver una necesidad que se hizo evidente: la de ser mediadores sociales (ver tabla 2). Entre las sugerencias aparecen 9 categorías prioritarias de formación relacionadas con las familias, en la que destaca su deseo de aprender a ser movilizados de un rol más constructivo de las familias y de ser facilitadores de la resolución de conflictos.

Los docentes manifestaron que sería prioritario para ellos aprender sobre:

- Convivencia, y cómo aprender a respetar las diferencias de los demás. También sobre la responsabilidad que les compete a los padres y las madres en la educación de sus hijos/as
- Educación a las familias (padres-madres); capacitación a todos los docentes de la institución; priorizar sobre protección al medio ambiente
- El manejo de conflictos intrafamiliares
- Enfoque integrador; relación estudiante y acudiente; solución de conflictos sin venganzas
- Estrategias para poder solucionar diferentes casos que se presenten en el aula; el manejo de la agresividad en los niños/as, y cómo tratarlo con los padres y las madres.

- Integrar más al padre de familia a la institución para mejorar las relaciones interpersonales, la disciplina y por ende la parte académica
- Resolución de conflictos a nivel familiar
- Sensibilizar a padres de familia
- Valores y Vinculación de la familia en el programa

La escuela, presenta dos escenarios fundamentales para trabajar con la familia desde el proyecto educativo institucional: la Escuela de padres y la gestión comunitaria como un área estratégica a tener en cuenta desde la dirección educativa de la institución (Del Pozo Serrano, 2016).

Teniendo en cuenta las buenas prácticas internacionales, el análisis de nuestra realidad política, de las profesiones y de las instituciones educativas, y los aportes del área científico-disciplinar de la pedagogía social, se hace evidente que una de las necesidades urgentes en el ámbito escolar es la presencia de educadores sociales escolares o educadores comunitarios, que participen desde y con las escuelas en la mediación entre familias, escuelas y comunidades (Del Pozo Serrano y Astorga, 2018).

Promover el trabajo con las familias y su desarrollo, implica un proceso educativo que las involucre, que les permita desde la reflexión revisar sus comportamientos y replantearlos de tal manera que puedan darse procesos de relación que favorezcan la comunicación, la negociación, la participación, la equidad y la inclusión. Como agentes culturales, los y las profesionales que despliegan procesos con las familias, - verbigracia los y las docentes - “actúan como puente entre los grupos familiares y el contexto externo. La visión, posición y actitud que asuman y practiquen frente a diversos aspectos relacionados, determinarán, en parte, la condición y situación futura de los grupos familiares” (Restrepo, 2017, p.277). Aparece, entonces, la mediación como forma de actuación con las familias, que les permite de acuerdo a Rodríguez (2018), el fortalecimiento de sus capacidades y potencialidades y junto a ellas, promover discursos y prácticas democráticas.

Aunque en los grupos focales se hizo evidente que muchos profesores/as ya hacen esfuerzos por apoyar a las familias por medio de las herramientas que tienen a su disposición, en ningún caso ello supone su profesionalización en educación comunitaria o desarrollo familiar:

“..tratamos por todos los medios, pues enlistar a las mamitas que también hay un programa, y también trabajamos con un programa de la alcaldía que es contra la violencia en la mujer, también apoyándola por todos los medios de que salgan adelante, que no se deben dejar maltratar, pues que sigan adelante, entonces hacemos eso en la comunidad...trabajamos con las fundaciones, con los hogares infantiles, trabajamos con los adultos mayores, ¡Todos los programas!”

“detrás de cada conflicto hay un problema familiar, o sea yo siempre lo he visto, nunca tachamos el niño como tal, al contrario, tratamos de ayudarlo porque detrás de él, porque se involucra, es por la necesidad que tiene de hogar, de falta de afecto, falta de alimentación, y ahí conlleva todo a la problemática de violencia, tanto del niño como del padre, porque hacemos énfasis y buscamos los servicios de psicología que tenemos aquí en el paso, sobre esta problemática”

“..a veces encontramos muchos jóvenes que están iniciando en la drogadicción, eh, tenemos aquí el trabajo de servicio social, tenemos psicología, tratamos por todos los medios de gestionarles las citas con medicina general, y eso a su vez hace las órdenes de trabajo social y de psicología, y aplica para padres e hijos”

Todo esto parece estar vinculado, además, a la conciencia de promover una mayor participación y compromiso desde las familias (ver Tabla 3), como un proceso de construcción de capacidades.

En todo este tema, se plantea de fondo la necesidad de incorporar la pedagogía social en el conjunto de las políticas y programas escolares, para posibilitar las acciones y funciones de estos y los y las profesionales en áreas que no son de carácter principalmente curricular, como la convivencia escolar, la gestión comunitaria, la atención a la dificultad social, la escuela fa-

miliar, la mediación entre escuela, familias y comunidades; y las actividades extraescolares de apoyo y compensación escolar (Manzanares, 2018).

Tabla 3. Necesidades de acción educativa comunitaria

¿Con qué frecuencia se presentan estas necesidades en su Institución?	Nunca y casi Nunca	Algunas veces	Frecuente mente y siempre
60. Participación y compromiso familiar (escuela de padres, asociaciones de madres y padres, etc.)	27%	34%	39%

En suma, de acuerdo a las respuestas de los docentes se identifica que las familias son agentes educativos reconocidos dentro de los procesos escolares, por lo que es necesario incluirlas en los proyectos educativos institucionales; y no hacerlo llevaría, como dice Rodríguez (2004), a una práctica de enseñanza –aprendizaje descontextualizada, funcional y transmisionista. Acompañar a las familias, desde la escuela, en el fortalecimiento de capacidades parentales fundamentadas en la democratización y el reconocimiento, contribuirá a que sean escenarios de paz y para la paz. En otras palabras, entornos educativos para el desarrollo humano.

Percepción de las familias

En este cruce de caminos entre familias y escuela, nos corresponde ahora analizar cómo se perciben las familias a sí mismas y su labor de educar para la paz. En este apartado, sólo contamos con los datos cualitativos, recogidos por medio de los grupos focales.

Un primer resultado que vale la pena destacar, es la comprensión de las mismas familias de su rol como educadoras; el cual, según ellas, es tan importante como el de la escuela. No obstante, más allá de este reconocimiento consideran que, en la mayoría de los casos, no promueven las condiciones para el adecuado desarrollo de los niño/as.

“No solamente los niños deben ser educados, nosotros también, los padres de familia, porque es que a veces nosotros también somos agresivos y eso nos lleva a un conflicto, porque si tú me la haces tú me la pagas, ese es el dicho de uno ¿cierto?”

“Bueno, mi familia no es muy numerosa pero sí hay aquí algunos vecinos, por lo menos, la familia que está diagonal, como unos 8 o 10 niños que hay, sólo unos dos son los que están educándose, son personas que no se interesan por la educación de sus hijos no hay planificación, los ingresos de la familia no es suficiente para mantener el número de hijos, para tenerlos bien alimentados y educados”

“...porque lo que pasa es que a veces los niños están siguiendo los caminos que no deben de seguir, los papás que se encarguen de corregirlos, de decirles que no se metan ahí..., ya cuando vienen a reaccionar ya es tarde”.

“..existen estos hogares disfuncionales, donde desafortunadamente los padres de familia abandonan a sus hijos, entonces la mamá comienza a ser cabeza de familia, muchas de ellas tienen que trabajar, muchas de ellas dejan a sus hijos en la casa, ellos tienen de pronto que turnarse, unos estudian en la mañana, otros en la tarde para cuidar a los hermanos, otros tienen que ayudar a la mamá trabajando”

El hecho que las familias mismas asuman que tienen una responsabilidad educativa y de cuidado para con sus integrantes define, de alguna manera, una condición de conciencia del lugar parental que les corresponde. Esta comprensión discursiva que pudiera contradecir sus prácticas cotidianas (según lo referido por los docentes sobre la presencia de violencia intrafamiliar en el municipio y en sus instituciones) puede asumirse como una intencionalidad para su acción transformativa; factor significativo para un proceso de desarrollo familiar. Con la identificación de su compromiso, no anticipado e incidental como lo dice Restrepo (2017), las familias inician un proceso de internalización, reconocido como el inicio de la apropiación de otros significados que se traducen en prácticas propositivas. El nivel de concienciación, debe ser situado y valorado por los agentes educativos para iniciar propuestas de diálogo con los grupos familiares e implicarlos en las decisiones de su propio cambio.

La percepción de las familias también parece reflejar, que ellas en parte se sienten víctimas de un sistema macrosocial que las excluye, por vía de la falta de oportunidades.

“Hay una problemática que si yo creo que es a nivel general y es el desempleo, y ese desempleo muchas veces lleva a hacer cosas que uno no debe hacer, porque uno ve a un hijo con una necesidad y uno hace lo que sea, entonces aquí hacen falta muchas fuentes de empleo que le permitan a esos padres de familia tener una vida mejor, y al tener ellos una vida mejor la vida de los niños también cambia sustancialmente”

“También aquí existe una problemática grave y es la falta de empleo, además de esto están las invasiones, son personas que están llegando de Venezuela, o sea que han venido aquí porque han sido desplazados por algún conflicto...entonces estamos viendo en este momento muchos niños en los semáforos de vendedores, limpiando autos. ¿Dónde realmente deberían estar? Yo los miro y digo, deberían estar en una institución educativa”

Si bien las familias son formas de organización social que no están completamente determinadas por las condiciones externas, también es claro que no están totalmente independientes de las mismas. En este sentido, las familias tienen capacidades para estar de cara a procesos de cambio, pero vale la pena preguntarse, siguiendo a Nussbaum (2002) ¿qué oportunidades tienen verdaderamente las familias a su disposición para hacer o ser lo que merecen? En este orden, los testimonios de las familias dejan ver que desde su nivel de conciencia reconocen su compromiso parental y a su vez entienden que la falta de oportunidades incide en el potencial de su capacidad para promover procesos de vida para sus integrantes. Las familias, pese a su nominación en las propuestas de Estado, siguen siendo un olvido del Estado.

Factores históricos, sociopolíticos y culturales que encierran falta de oportunidades educativas y laborales, desigualdades de género y de distribución de los recursos; la improvisación en las normativas del Estado y su amañada ejecución en algunos casos; la naturalización de la violencia y del abuso, el olvido de las familias en los procesos de desarrollo y la influencia de una cultura consumista, pueden ser en parte la base de las violencias familiares. El desafío está en la definición de políticas por parte del Estado en torno a oportunidades materiales

y subjetivas fundamentadas en la democratización y la ética del derecho y la dignidad humana. Así mismo, en promover procesos socioeducativos tendientes a la democratización del grupo familiar, orientados a fortalecer capacidades, que como lo expresa Di Marco: “las habilite para tomar conciencia sobre la posibilidad de negociar nuevos acuerdos frente a las situaciones conflictivas, siempre y cuando éstos se inscriban en un paradigma democratizador y no en un ejercicio unilateral del poder por parte de algún miembro” (2005, p.98)

Finalmente, vivenciar acciones de paz caracterizadas por el respeto, el reconocimiento, la dignidad y la reconciliación, es una invitación a la relación y al encuentro de dos de los agentes más significativos en la formación humana: las familias y la escuela. Solo es posible si en el cruce de caminos se asume el diálogo como forma de construcción de relaciones amparadas en la confianza y la solidaridad.

Algunas conclusiones

Parece existir la percepción por la comunidad docente, de que una de las principales problemáticas vinculadas a las escuelas es el modelo negligente o inadecuado de las familias, que incide en el desarrollo negativo de los niños y las niñas.

- a) Las **violencias intrafamiliares** se constituyen como una problemática comunitaria y escolar de primer orden, con violencia filoparental y de género entre las parejas, por último, se percibe el maltrato hacia hijas/os, como una de las violencias directas más importantes como factor de riesgo y vulneración de los derechos de la infancia.
- b) La **participación y el compromiso familiar** se considera fundamental para construir una cultura de paz colectiva desde la comunidad educativa, que además está regulada en la ley de escuela de padres y se enmarca, además, en la gestión comunitaria; teniendo como marco la ley general de Educación y la constitución colombiana.
- c) **Las violencias y problemáticas estructurales** inciden en las dinámicas y en los conflictos y violencias familiares: desempleo, violencias callejeras, entre otras.

- d) Es necesario fortalecer la pedagogía social escolar y familiar donde los cruces de caminos (mediación) se desarrolle por agentes profesionales que actúen entre los entornos, fortaleciendo el tejido sociocomunitario desde la prevención de las violencias y la construcción de cultura de paz territorial.

Referencias

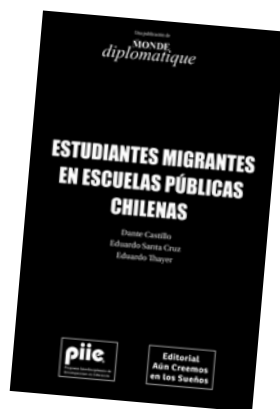
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Creswell, J. (2012) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: SAGE Publications.
- Del Pozo Serrano, F. (2018). *Educación para la paz: Conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades*. Madrid: Dykinson.
- Del Pozo, F., Martínez, J., Manzanares, M. & Zolá, A. (2017) Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la Región Caribe Colombiana, *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 10 (2), pp. 15-39.
- Di Marco, G. (2005). *Democratización de las familias*. Buenos Aires: UNICEF
- Hinojosa, M. & Vazquez, R. (2018). La familia como elemento mediador entre la cultura de paz y la violencia cultural. *Revista Justicia*, Vol. 24 (34) pp. 405-455. DOI: <https://doi.org/10.17081/>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2014). *Desarrollo Local: Familia Como Agente Comunitario*. Recuperado de: http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/ContenidoBienestarEnFamiliaICBF/DescargasBienestarEnFamilia/GuiasDeFamiliaModulo1/M1_Guia6.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2018). *Contexto externo e interno del Instituto de Bienestar familiar “Cecilia de la fuente de Lleras”* Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/a5.ms_de_anexo_contexto_externo_-_interno_icbf_v2_0.pdf
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2019). Boletín estadístico mensual 2019. Recuperado de: <http://>

www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/349426/Enero_2019.pdf/9a162a4a-aeaa-699c-4539-8fb928301600

- Manzanares, A. (2018) Educadores y educadoras sociales en el ámbito escolar. En: Del Pozo Serrano, F. (comp.) (pp.111-136). Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.
- Orte, C & Ballester, L. (2018). *Intervenciones efectivas en familias en prevención familiar de drogas*. Barcelona: Octaedro.
- Palacio, M. (2004). Familia y Violencia Familiar. De la invisibilización al compromiso político. Un asunto de reflexión sociológica. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Quintana, J. (1989). *Sociología de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- Restrepo, D. (2017). *Familia, teoría y desarrollo familiar. Una antología*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Rivadeneira, J. & López, M. (2017). Escala de comunicación familiar: validación en población adulta chilena. *Acta Colombiana de Psicología*. 20 (2), pp.116-126. DOI: <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2017.20.2.6>
- Rodríguez, Z. (2004) El trabajo con familia, un olvido en el ser y el hacer de los/as maestros/as: un asunto de política. *Antropología y sociología: Virajes*, 10, pp. 313 – 328.
- Rodríguez, Z. (2018) La educación familiar: práctica dialógica para orientar, preservar y transformar. *Magisterio: Educación y Pedagogía*, 9, pp. 23-24.
- Schmukler, B. & Alonso, X. (2010). ¿Por qué proponemos una democracia familiar? En: Ravazola, M.C. (pp. 11-14). *Hacia la democratización familiar en México*. México: Instituto Mora, Conacyt.
- Torío, S., Vicente, J. & Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación. *Teoría de la educación*, 20, pp. 151-178.

Libros publicados por la Editorial Aún Creemos en los Sueños

La educación en tiempos de crisis
Abecedario para cambiar el mundo
Proceso constituyente
Luis Sepúlveda, últimos textos
Covid-19
La escuela en movimiento
La violencia y la lucha social
La rebelión chilena
Corrupción
Wallmapu colonizado
¿Cómo enfrentamos el cambio climático?
El futuro del trabajo
La escuela en tiempos de migración
Episodios históricos
Crisis en la Iglesia católica chilena
Cuentos de lo increíble
Chalecos amarillos. Sublevación en Francia
Blanco y negro muy negro de Guillermo Nuñez
Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas
Derechos de los animales
Medioambiente y desarrollo
Revolución feminista
Datos históricos sobre la Democracia Cristiana, Jorge Magasich
Lucha mapuche. En la huella de Matías Catrileo
Noam Chomsky. Cinco entrevistas
Los combates del feminismo
Inmigrantes y refugiados
La revolución rusa
Federica Matta. Manifiesto de autoeducación artística
La resistencia zapatista
Reforma agraria
Siria
Pueblo mapuche y autodeterminación
Otra política es posible
El derecho a la rebelión
Desarrollo sustentable
El viaje de los imaginarios en 31 días por Federica Matta
Democratizar las comunicaciones
A cambiar el modelo
Que la audacia cambie de lado Serge Halimi
Videojuegos
Jacques Derrida
Una historia que debo contar por Luis Sepúlveda
Allende, discursos fundamentales
Crónicas de Luis Sepúlveda
Le Monde Diplomatique. Más que un periódico



Libros en venta en librerías y en Le Monde Diplomatique, San Antonio 434, Santiago.

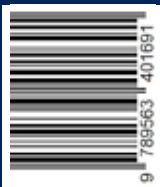
Teléfono (56) 22 608 35 24 - **Por internet en www.editorialauncreemos.cl**

**Este libro se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2020
en Gráfica LOM, Concha y Toro 29 - Santiago centro - Chile**

Una publicación de

LE MONDE *diplomatique*

Los resultados de los estudios científicos que focalizan en las relaciones entre las familias y la escuela ponen de relieve la influencia positiva que se produce entre ambos contextos sobre el desarrollo de los y las estudiantes, contribuyendo de este modo positivamente tanto en los resultados a nivel escolar como en las áreas socioemocionales. Por este motivo, muchas escuelas han desarrollado diferentes intervenciones para fortalecer el vínculo con las familias. Sin embargo, en el contexto de los países iberoamericanos, y especialmente en Latinoamérica, las experiencias sistematizadas que se encuentran disponibles en la literatura científica son escasas. Este libro viene a dar respuesta a este vacío, realizando una compilación de aproximaciones conceptuales y experiencias desarrolladas en diferentes países iberoamericanos.



www.editorialauncreemos.cl
www.lemondediplomatique.cl