



DEBILIDAD EN LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA, EVIDENCIAS DESDE LA MIRADA DE FUTUROS DOCENTES

WEAKNESS IN THE FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP, EVIDENCE FROM THE
PERSPECTIVE OF FUTURE TEACHERS

Héctor Cárcamo (*)
Carmen Jarpa-Arriagada
Universidad del Bío Bío
Chile

Resumen

El objetivo es develar las representaciones que poseen los futuros profesores de educación primaria respecto de la implicación de las familias en el proceso de escolarización de niños y niñas. El estudio se realiza en dos regiones del centro-sur de Chile. Corresponde a una investigación cualitativa en la que se entrevistó a 40 estudiantes de pedagogía. Se aplica análisis semántico-estructural con base a tres categorías deductivas: naturaleza, nivel y espacio de implicación parental. Fruto del análisis se constata que las representaciones que tienen los futuros profesores se sustentan sobre una implicación parental fundada en la lógica de consumidor, valorando a aquellas familias que buscan informarse y colaborar con lo que la escuela demanda, especialmente cuando dicha colaboración es desde el hogar. Es fundamental problematizar desde la formación inicial docente la relación familia y escuela con el fin de proporcionar insumos para la reconfiguración de estas representaciones.

Palabras clave: Participación de los padres; involucramiento de los padres; rol del profesor; relación familia-escuela, representación.

Abstract

(*) Autor para correspondencia:
Héctor Cárcamo Vásquez
Departamento de Ciencias Sociales
Universidad del Bío Bío
Avenida Brasil #1180, Chillán, Chile.
Correo de contacto: hcarcamo@ubiobio.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 07.10.2020
ACEPTADO: 07.01.2021
DOI: 10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1177

The objective is to reveal the representations that future primary school teachers have regarding the involvement of families in the schooling process of boys and girls. The study is carried out in two regions of south-central Chile. It corresponds to a qualitative research; 40 pedagogy students are interviewed. Structural semantic analysis is applied based on three deductive categories: nature, level and space of parental involvement. As a result of the analysis, it is found that the representations that future teachers have are based on parental involvement based on consumer logic, valuing those families who seek information and to collaborate with what the school demands, especially when said collaboration is from home. It is essential to problematize the relationship between the family and the school since initial teacher training in order to provide inputs that lead to the reconfiguration of these representations.

Keywords: Parent participation; parent involvement; teacher role; family-school relationship, representation.

1. Introducción¹

La literatura académica internacional coincide respecto de la relevancia que posee la implicación de las familias en el proceso de escolarización (Gubbins & Otero, 2019; Hornby & Lafaele, 2011; Jeynes, 2017; Ule, Zivoder & Du Bois-Reymond, 2015). Se evidencia amplios beneficios, destacando: mejor gestión escolar, mayor éxito escolar y desarrollo de la autoestima de niños y niñas (Castro et al., 2015; Vigo, Dieste & Julve, 2017). El grueso de los estudios centra su atención en la escuela, tal es el caso de Hill, Witherspoon y Bartz (2018) y de Sebastian, Moon y Cunningham (2017). En cambio, las investigaciones que consideran como objeto de estudio al proceso de formación inicial docente son escasas, entre estas se encuentran D’Haem y Griswold (2017), Saltmarsh, Barr y Chapman (2015) y Vallespir-Soler y Morey-López (2019). Por este motivo, el presente trabajo busca aportar a la generación de conocimiento respecto de la relación entre familias y escuelas desde la perspectiva de los futuros maestros de educación primaria. La contribución de este estudio es la constatación de que la relación familia-escuela y su correlato en la labor pedagógica debe formar parte de la formación inicial docente. En consecuencia, el trabajo se orienta a develar las representaciones que poseen los futuros profesores de educación primaria respecto de la implicación de las familias en el proceso de escolarización de niños y niñas. A continuación, se presentan los elementos teóricos y conceptuales que sirven de soporte interpretativo.

Un primer aspecto que exponer corresponde a la teoría de las representaciones sociales. A este respecto, se enfatiza en el campo del contenido de las representaciones pues se constituyen en modeladores de la acción de los sujetos (Moscovici, 1979). Así, las representaciones pueden ser concebidas como esquemas de significación que permiten a los individuos dar sentido a su acción (Piña, 2013). Para este trabajo, la atención está depositada en los contenidos de las representaciones que poseen los futuros profesores de primaria respecto de la implicación parental en el proceso de escolarización.

La revisión de la literatura constata la existencia de términos tales como participación de las familias, relación familia-escuela, involucramiento parental, entre otros (Cárcamo & Garreta, 2020; Cárcamo & Gubbins, 2020; Macià, 2018; Paludarias, 2017; Saracostti et al., 2019). Esta investigación utiliza el concepto de implicación de las familias en el proceso de escolarización de niños y niñas, entendida como la forma que las familias adoptan para involucrarse en el proceso de escolarización. La implicación se configura como tal, a partir de la articulación de

¹ Resultados derivados del proyecto de investigación “Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial docente: contenidos, fuentes y agentes que las configuran” (Fondecyt N°11160084 de Conicyt).

tres dimensiones: naturaleza del vínculo, niveles de participación y espacio desde el cual se produce el involucramiento.

Respecto a la naturaleza del vínculo, Vogels (en Colás & Contreras, 2013) plantea que las formas de relación que establecen las familias con la escuela y el proceso educativo de niños y niñas pueden categorizarse en *consumidoras*, *clientes*, *participantes* y *socias*. Las categorías propuestas refieren a la naturaleza de la relación que se establece entre las familias y la educación. Aquellas familias que conciben la educación como un producto son *consumidoras*; aquellas que asumen el papel docente como sujetos expertos, son *clientes*; aquellas que colaboran con las demandas del profesorado son familias *participantes* y aquellas que visualizan la educación como un proceso colaborativo de responsabilidad mutua, son *socias*.

Respecto a los niveles de participación de las familias, Flamey, Gubbins y Morales (1999) aluden a las prácticas de participación que pueden alcanzar las familias en el marco de la oferta que proporcionan las escuelas. Distinguen cinco niveles: el nivel *informativo*, caracterizado por el acceso a información relativa al quehacer de la escuela y el proceso de escolarización por medios formalizados desde el campo escolar (reuniones de apoderados y libretas de comunicación). El segundo, nivel *colaborativo*, va en función de las demandas generadas desde la escuela y el profesorado (celebraciones y conmemoraciones). El tercer nivel es el *consultivo*, en este se considera la opinión de las familias respecto de aspectos de interés para el quehacer de la escuela, desde infraestructura hasta planificación de actividades. El cuarto, el nivel de *toma de decisiones*, considera con voz y voto a representantes de las familias en el marco de los consejos escolares. Finalmente, el nivel de *control de eficacia* alude a un rol fiscalizador respecto de las formas de conducir el quehacer escolar.

Respecto de la dimensión espacio en el que se da el involucramiento de las familias en el proceso de escolarización, se distinguen el intramuros y el extramuros (Cárcamo, 2019). El intramuros corresponde a la multiplicidad de espacios que promueven el involucramiento de las familias dentro de las fronteras del campo escolar, es decir, todo lo que acontece dentro de la escuela. Ejemplo de ello lo encontramos en Barabanti et al. (2019), quienes documentan las estrategias impulsadas en escuelas de Luxemburgo, Italia y España para promover la implicación de familias desde el enfoque intercultural. Por su parte, el extramuros refiere a lo que acontece en el campo del hogar y favorece el proceso de escolarización de niños y niñas; a este respecto, Yamamoto (2015) pone en valor elementos externos al campo escolar que impactan en las dinámicas de escolarización desde el hogar. Intramuros y extramuros se proyectan amalgamados, de modo que lo que acontece dentro de la escuela (el intramuros) se extiende al campo no escolar, permeando sus dinámicas. Asimismo, aquello que acontece en el

hogar (extramuros) se ve reflejado en el campo escolar a través de diversos conjuntos de disposiciones para la acción. Entre las disposiciones destacan las de corte actitudinal (disciplina, respeto y orden) y las de tipo material (cumplimiento de tareas asignadas, higiene personal y presentación de artículos para el trabajo en clase).

2. Método

El estudio responde al paradigma comprensivo, y el camino metodológico corresponde al cualitativo (Beltrán, 2018). El método de estudio es el sociofenomenológico, por considerarse el más adecuado para acceder a las vivencias puras de los sujetos (Toledo, 2014), toda vez que se procura relevar la mirada social desde el sentido mismo del fenómeno estudiado con base a las voces de los futuros profesores.

La investigación se desarrolla en dos regiones del centro sur de Chile, específicamente en la Región de Ñuble y la Región de Biobío. Se trabajó en cuatro universidades, seleccionadas según su ideario y tipo de administración, dos de cada región. Los sujetos corresponden a estudiantes matriculados en las carreras de Pedagogía en Educación Básica.

Para la producción de información se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada, pues facilita el acceso a los sentidos y significados otorgados por los sujetos, en este caso la implicación de las familias en el proceso de escolarización de niños y niñas. El guion de entrevista se configura atendiendo a las siguientes categorías deductivas:

Naturaleza de la implicación parental:

- Consumidor
- Cliente
- Participante
- Socio

Nivel de implicación parental

- Informativo
- Consultivo
- Colaborativo
- Toma de decisiones
- Control de eficacia

Espacio de implicación parental

- Intramuros del espacio escolar
- Extramuros del espacio escolar

Se realizaron un total de 40 entrevistas distribuidas de la manera que a continuación se indica:

- Universidades de Región de Ñuble
 - Universidad 1: 14 estudiantes (11 mujeres y 3 hombres).
 - Universidad 2: 8 estudiantes (7 mujeres y 1 hombre).
- Universidades de Región de Biobío
 - Universidad 3: 10 estudiantes (8 mujeres y 2 hombres).
 - Universidad 4: 8 estudiantes (7 mujeres y 1 hombre).

El acercamiento a los sujetos se desarrolló acorde a la disposición de cada una de las instituciones implicadas en el estudio, utilizando en algunos casos el muestreo aleatorio intencional, en otros casos el acceso a informantes clave. En la Universidad Región de Ñuble 1, se realiza un llamado público emitido por la secretaría de la carrera a través del cual se indica el objetivo de la investigación e invita a estudiantes a participar. En la Universidad Región de Ñuble 2, se contacta a jefes de carrera quienes proporcionaron listado de estudiantes inscritos, luego se realiza contacto telefónico y vía mail con los estudiantes seleccionados. En la Universidad Región de Biobío 3, la jefatura de escuela facilita el acceso a informante clave, quien se encarga de realizar la convocatoria entre los estudiantes. En la Universidad Región de Biobío 4, el contacto se realiza a través de una docente, quien proporciona un espacio dentro de su asignatura con el fin de invitar a los estudiantes a participar. La totalidad de entrevistas fue grabada con dispositivo digital previa autorización de los participantes.

Se utiliza el análisis estructural del discurso. El procedimiento se realizó en cinco etapas:

- Primera: codificación inicial de entrevista por entrevista.
- Segunda: lectura horizontal de tipo temático.
- Tercera: identificación de ejes de sentido y significación por cada categoría deductiva.
- Cuarta: asignación de códigos disyuntivos en cada uno de los ejes de significación con las valoraciones que los sujetos otorgan (positiva/negativa).
- Quinta: elaboración de estructuras semánticas y cruces axiales que facilitan la identificación de los campos semánticos a través de los cuales circulan los discursos.

Como soporte informático se utilizó el software Atlas.ti en su versión 8. Su uso facilita el reconocimiento de la densidad de los códigos dentro del corpus discursivo analizado. La densidad del material codificado se expresa a través de la siguiente nomenclatura: $X/Y-Z-Z'$.

Donde

- X representa el número de fragmentos codificados.
- Y representa el total de códigos efectuados dentro del corpus discursivo.
- Z representa el número de entrevistas en el cual aparece el código específico.
- Z' representa el total de entrevistas efectuadas.

La calidad del estudio consideró la validación del instrumento a través del juicio experto y la triangulación teórico-empírica. El rigor ético contempló el protocolo de consentimientos informados validado por la institucionalidad universitaria de adscripción de los investigadores.

3. Resultados

3.1. Naturaleza de la implicación parental

De acuerdo a lo desarrollado por Vogels (en Colás & Contreras, 2013), la implicación de las familias se expresa en función de la naturaleza que esta tenga (cliente, consumidor, participante y socio). Los sujetos participantes consideran que las familias se involucran con el quehacer educativo como consumidores de un bien o servicio (33/228-16/40). Bien, por cuanto estiman que el sistema público de educación entrega una serie de elementos materiales a los niños, tales como vestimenta y una serie de recursos para el trabajo en la escuela (desde cuadernos, libros hasta computadores portátiles).

Ahora se le da más responsabilidad al colegio que a los papás. Antes era la familia la que se tenía que preocupar de eso. Ahora los colegios dan hartas oportunidades porque tienen más recursos. Un año entregan polerones, otro año entregan casacas, ahora tienen de todo, hasta notebook [computadora portátil]. (Participante 36, Universidad Región de Biobío 3)

Servicio, por cuanto en muchas ocasiones sostienen que las familias consideran la escuela como una guardería, es decir, un espacio en el que los hijos pueden estar seguros, además de aprender lo que la escuela *debe* enseñar.

El colegio en muchas ocasiones se convierte en un descanso más que en una oportunidad. Saben que dejando al niño en el colegio lo dejan en un lugar que va a estar seguro. Que van a estar hasta cierta hora y que la profesora pasa a ser una segunda madre, que uno tiene que entregar valores que, quizás ellos, no entregan. Terminan delegando. (Participante 7, Universidad Región de Ñuble 2)

Esto trae consigo el reconocimiento de un rol fiscalizador por parte de las familias, que en poco aporta al buen desempeño académico de los niños y niñas, así como tampoco al desarrollo del quehacer docente. Se aprecia que los docentes en formación entrevistados, tienen una imagen negativa de las familias en cuanto a las formas que estas adoptan para implicarse en el proceso de escolarización, tal como lo han evidenciado Santana y Reininger (2017), Saracostti et al. (2019), entre otros. A este respecto uno de los sujetos participantes nos indica que:

[Las familias] Dejan en las manos del profesor esa formación actitudinal del estudiante. Eso es lo que creo que esperan las familias, buenas notas y que los niños aprendan a comportarse. No sé si las familias esperan que uno los tome en cuenta para el tema de la educación. Sobre todo, porque ellos ya ven de forma tradicional el tema de la escuela, los profesores tienen que hacer su pega y ya está; que el niño no llegue con anotaciones... eso es en todos los tipos de establecimientos, aunque hay excepciones, pero la mayoría de las familias que he observado no se comprometen y esperan las notas y el buen comportamiento. (Participante 26, Universidad Región de Biobío 4)

Este campo semántico podría estar negando diversas configuraciones familiares y la existencia de vulnerabilidad social en las familias. La idea expresada por los sujetos respecto de que las familias entienden la escuela como una guardería, invisibiliza las complicaciones que afrontan dichas familias para el ejercicio del rol de cuidado, pero en ningún caso permite suponer que le asigne tal función a la escuela. La falta de sensibilidad de la escuela y de los docentes ha sido evidenciada en diversas investigaciones (Córdoba, 2014; Razeto, 2018), que develan la perpetuación de ideas tradicionales sobre lo que es una familia y sus circunstancias, alimentando posibilidades de exclusión sobre la base de dichas creencias.

Complementariamente, se reconoce la naturaleza clientelar en que las familias se implican (22/228-17/40). Si bien esta categorización apunta a que las familias asumen el papel experto del profesorado, en el caso de los discursos analizados se aprecia una externalización de responsabilidades educativas por parte de las familias. Las familias, más que asumir a los docentes en su rol experto, lo que hacen es delegar la responsabilidad de educar, endosándola casi exclusivamente al campo escolar.

Ahora creo que las familias son más preocupadas en el sentido del colegio, al menos algunas, porque otras dejan al niño por obligación ir al colegio y que el profesor se las arregle y ellos se desentienden, los dejan a la deriva.

(Participante 3, Universidad Región de Ñuble 2)

Los elementos expuestos ponen de manifiesto la no consideración del sentido primigenio de los sistemas escolares, que era despojar a las familias del quehacer educativo con la intención de modelar un tipo de sujeto acorde a las necesidades de la sociedad. Resulta paradójico que los estudiantes de pedagogía entrevistados posean una imagen negativa de las familias por la supuesta “delegación” de la función educativa (Cárcamo & Garreta, 2020; Cárcamo & Gubbins, 2020). Lo anterior muestra un discurso incongruente respecto de investigaciones realizadas que indican que el discurso recurrente de los profesionales de la educación es mantener la hegemonía en el campo pedagógico-académico, cuestión que contribuye a la identidad disciplinaria (Gubbins & Otero, 2019). Las fronteras con la familia han sido delineadas en un ciclo histórico que ha establecido la salida cada vez más precoz de los niños/as hacia el espacio educativo formal, con las evidentes consecuencias de una redistribución de roles de cuidado, crianza y socialización.

Las formas de implicación de tipo participante y socio, quedan relegadas a un plano marginal y cuando aparecen es en función de una noción de complementariedad expresada en el plano actitudinal de niños/as, pues se considera elemento fundamental para facilitar el quehacer docente. A este respecto, uno de los sujetos señala:

Los comportamientos que el niño debe tener tienen que venir del hogar. Una vez entrando a la escuela, uno como docente debe complementar eso. Ver cada experiencia que trae cada niño. (Participante 21, Universidad Región de Ñuble 1)

Pero no solo en el plano actitudinal, pues también demandan a las familias una implicación asociativa en el plano pedagógico, sin ser intrusivos, sin ingresar al intramuros de la escuela. El interés queda expresado a modo metafórico en el siguiente fragmento:

Sobre todo un apoyo en aspectos pedagógicos. Yo creo que ese apoyo es vital porque tienen que ser como una ayuda más que una carga para los profesores.

Ser como aliados, un equipo. No como enemigos. (Participante 29, Universidad Región de Biobío 4)

Ser equipo, no ser enemigos, en esto se sintetiza el interés de los futuros profesores entrevistados por reconocer la implicación de naturaleza asociativa y participante (Palaudariás, 2017). Quien determina, quien regula y demanda es la escuela, es el profesorado, y las familias han de cooperar por el bien superior del niño y niña.

La representación de los futuros profesores de educación primaria que participaron del estudio respecto de la naturaleza de la implicación parental se grafica en la Figura 1.

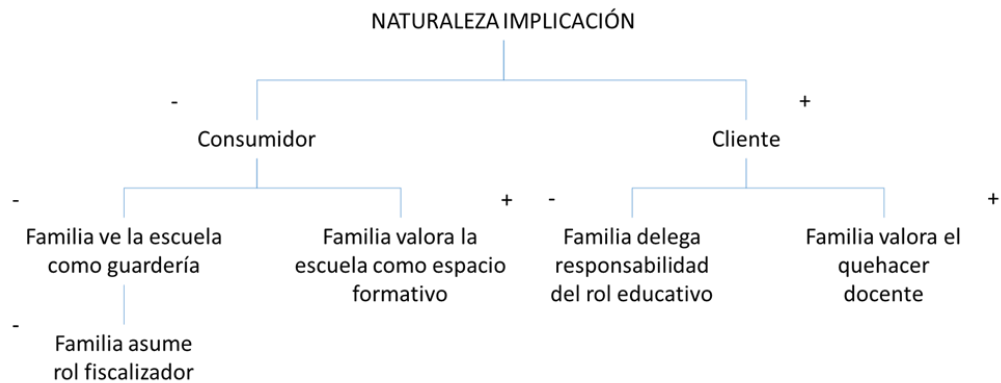


Figura 1: Estructura de abanico. Eje de significación: Naturaleza de la implicación parental

Fuente: Tratamiento propio a partir de los datos recogidos en el marco del proyecto de investigación.

3.2. Nivel de implicación parental

Siguiendo los planteamientos de Flamey et al. (1999), los sujetos reconocen solo dos de los cinco niveles de implicación, estos son el informativo (32/228-22/40) y el colaborativo (10/228-8/40), siendo el nivel informativo el de mayor regularidad enunciativa.

Cuando los sujetos aluden al nivel informativo, lo hacen otorgándole valor como indicador de compromiso parental, afirmando que cuando una familia está comprometida con la educación de sus hijos procura mantenerse informada. A este respecto, uno de los entrevistados señala lo siguiente:

Cuando la mamá me pregunta cómo le va a mi hijo, cuando me pregunta cómo se está relacionando con sus compañeros, ahí veo compromiso. Lo he visto en mis prácticas, creo que una mamá que se preocupa de lo actitudinal de su hijo es una familia que está implicada, son los papás que se preocupan no solo de las notas, también de cómo se desenvuelve el niño. Esas son familias comprometidas. (Participante 11, Universidad Región de Ñuble 1)

El compromiso parental tiene un espacio de manifestación por excelencia: la reunión de apoderados; de acuerdo a los participantes, esta instancia formal es fundamental. Uno de los entrevistados destaca que:

Obviamente la reunión de apoderados que es la instancia principal para que los apoderados puedan participar, se enteren de lo que está pasando, puedan presentar sus inquietudes. (Participante 5, Universidad Región de Ñuble 2)

A modo de complemento, otra de las estudiantes entrevistadas da valor a la instancia de reuniones de apoderados por considerarla como espacio en el que se abordan aspectos de naturaleza actitudinal, así como también de desempeño académico.

Se dan a conocer cosas de cómo va el curso, no solo cosas del niño, sino del comportamiento en general. Pero también se tratan temas importantes para ver cómo va el rendimiento del niño y su comportamiento. (Participante 6, Universidad Región de Ñuble 2)

Pero ¿por qué el valor que se otorga a este espacio?, una respuesta tentativa es porque corresponde a la instancia que más se aborda dentro del itinerario formativo inicial docente. Tal como nos lo expone una de las entrevistadas:

En Orientación nos han enseñado algunas cosas. Cómo hacer una reunión, la estructura general y algunas ideas para hacer talleres, por ejemplo, orientarlos respecto a temas de la higiene o sexualidad, que es un tema importante. Usar

ese espacio que está en el formato de reuniones y no se usa. (Participante 22, Universidad Región de Ñuble 1)

Los futuros profesores de educación primaria participantes del estudio le confieren un rol preponderante, al ser la única instancia que genera la escuela para que las familias se impliquen. Así se aprecia en el siguiente fragmento:

Yo creo que las familias participan en actividades puntuales. Hoy las reuniones de apoderados es lo que los atrae, es como la única oportunidad que se da para que el docente tenga una relación con los apoderados. Eso es lo que veo yo. (Participante 31, Universidad Región de Biobío 3)

Cuando aluden al nivel colaborativo, lo hacen refiriendo a aspectos que consideran que pueden aportar al cumplimiento del objetivo de naturaleza pedagógica, por tanto, centrados en el aprendizaje.

Para que todos aprendan es fundamental que estén los papás, las familias, no solo dejarlo en manos de la profesora o el profesor. (Participante 37, Universidad Región de Biobío 3)

En tal sentido, destacan la importancia de la colaboración en la medida en que se considera que el proceso de escolarización es tarea compartida:

Desde mi punto de vista, el rol de la familia es acompañarlo en el tiempo de aprendizaje que tiene cada uno. Si te das cuenta que a tu hijo le dificulta algo, le ayudas a ese profesor, porque todo es cooperativo, el profesor no tiene la pega solo. (Participante 32, Universidad Región de Biobío 3)

La representación que poseen los futuros profesores de educación primaria que participaron del estudio respecto del nivel de la implicación parental, queda reflejada en la Figura 2.

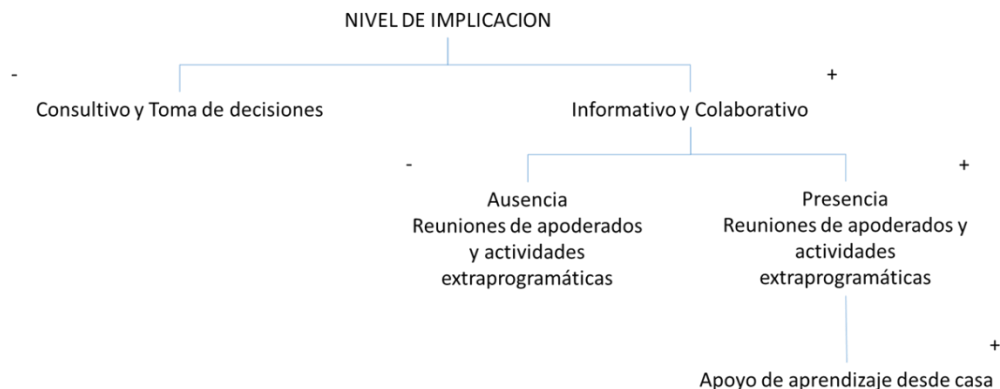


Figura 2: Estructura de abanico. Eje de significación: Nivel de implicación parental

Fuente: Tratamiento propio a partir de los datos recogidos en el marco del proyecto de investigación.

3.3. Espacio de implicación parental

Intramuros y extramuros aparecen balanceados dentro del corpus discursivo, aunque es posible reconocer diferencias entre ambos. El extramuros queda representado de la forma siguiente: 53/228-30/40; por su parte, el intramuros se expresa así: 43/228-23/40. No es posible hablar de la importancia que se otorga a uno sobre otro. Más bien, centraremos la atención en el sentido que se otorga a cada espacio para la implicación parental en el proceso de escolarización.

El sentido otorgado por los sujetos a la implicación parental desde el extramuros está marcado por una regularidad discursiva que pone en valor todas aquellas acciones tendientes a reforzar, fortalecer y promover el proceso de aprendizaje al que aspira la escuela.

Más que lleguen con los materiales, quiero que ese niño me cuente que reforzó los contenidos en la casa. Me molesta mucho que no apoyen a los niños en la casa. (Participante 11, Universidad Región de Ñuble 1)

Pero no solo es valorado el apoyo al proceso de aprendizaje desde el hogar, sino también la promoción de hábitos de estudio, la higiene personal y la preocupación por proporcionar espacios físicos adecuados para reforzar el proceso de escolarización.

“Si el no llegar con los materiales es algo constante, uno puede notar que falta compromiso de las familias”. (Participante 5, Universidad Región de Ñuble 2)

La falta de compromiso no solo se visualiza según los sujetos en el plano material, sino también en el aspecto valórico que tributa al buen funcionamiento de las dinámicas regladas dentro del campo escolar. Así lo sostiene otra de las participantes:

Que les entreguen la base para que después no sea tan difícil trabajar con los niños, que encaminen a los estudiantes para que estén en la escuela para poder funcionar de buena forma. Yo creo que deben apoyar en la formación valórica, eso es lo principal, que les den valores a sus hijos. Que les enseñen a ser respetuosos, sobre todo. (Participante 33, Universidad Región de Biobío 3)

Es relevante visualizar cómo el quehacer desde el extramuros se constituye en indicador de implicación parental independientemente del tipo de establecimiento educacional, aunque con matices según la edad del niño o niña. Una de las entrevistadas señala:

La presentación personal habla mucho de los papás. Porque eso es lo primero que uno ve. Son niños chicos que no se van a dar cuenta de cómo vienen a la escuela. Si los niños llegan bien, es porque los papás están preocupados, más que en las notas. Eso es sobre todo cuando son pequeñitos. Ya cuando son más grandes, uno se puede fijar cuando los niños son desordenados es porque no tienen una buena contención o tienen problemas familiares, creo que eso ha pasado. Lo he visto en mis prácticas y eso se da como un patrón que se sigue. En todos los tipos de colegios, sea particular o municipal. (Participante 25, Universidad Región de Biobío 4)

El intramuros está compuesto principalmente por la relevancia asignada por los participantes a la reunión de padres y apoderados como instancia formal que evidencia la implicación parental. La importancia de asistir a esta tiene un doble sentido: el informarse respecto de cosas puntuales del niño o niña, como también de aspectos generales del curso:

Creo que es importante que asistan a la reunión de apoderados, es una vez al mes, se hablan cosas generales, pero también se tratan cosas específicas del niño. Yo creo que las reuniones y las entrevistas deben ser más constantes. (Participante 6, Universidad Región de Ñuble 2)

Y como insumo para el profesorado:

Que puedan asistir a las reuniones, a las entrevistas, porque en sí el profesor necesita conocer la familia que está detrás de su alumno. (Participante 8, Universidad Región de Ñuble 2)

No obstante, se aprecian matices que proporcionan elementos de interés, pues se rompe con la mirada monolítica tendiente a responsabilizar a las familias de la falta de implicación y compromiso; más bien, ponen de manifiesto el rol activo del profesorado como agente que puede promover una relación que desencadene interacciones positivas entre profesores y familias, tal como lo sugieren Hornby y Lafaele (2011) y Macià (2018).

Si tú estás generando un rechazo hacia los apoderados, creo que eso no es productivo. No se consigue nada. También depende de cómo se desarrolle la reunión de apoderados, el profesor tiene que ser cuidadoso de cómo tratar los temas con los apoderados. Al menos, mi experiencia en las prácticas que me han correspondido he estado en escuelas de alta vulnerabilidad, con papás que tienen jornadas de trabajo súper extensas, que ganan muy poco, que son súper sacrificados y llegan a la reunión a las 7 de la tarde y escuchan que sus hijos son un desastre; la verdad es que eso no es tan bueno. (Participante 34, Universidad Región de Biobío 3)

La implicación de las familias no solo es valorada por su presencia en la instancia aludida, sino también en otro tipo de actividades de carácter festivo, actividades de naturaleza extraprogramática. La informante 17, haciendo uso de su propia experiencia, indica lo siguiente:

Por lo que yo he vivido, mi familia participa harto en actividades del colegio, por ejemplo, en el stand para el 18 [Fiestas Patrias], cuando necesitan a alguien mi mamá está ahí. También siempre va a las reuniones de apoderados porque siente que es su responsabilidad participar en esas cosas. Aparte de eso, no sé, no veo como mucho apoyo de las familias. Son esas dos cosas bien concretas. Es donde más se ve la participación de las familias. (Participante 17, Universidad Región de Ñuble 1)

La representación que poseen los futuros profesores de educación primaria que participaron del estudio respecto del espacio de implicación parental, queda reflejada en la Figura 3.

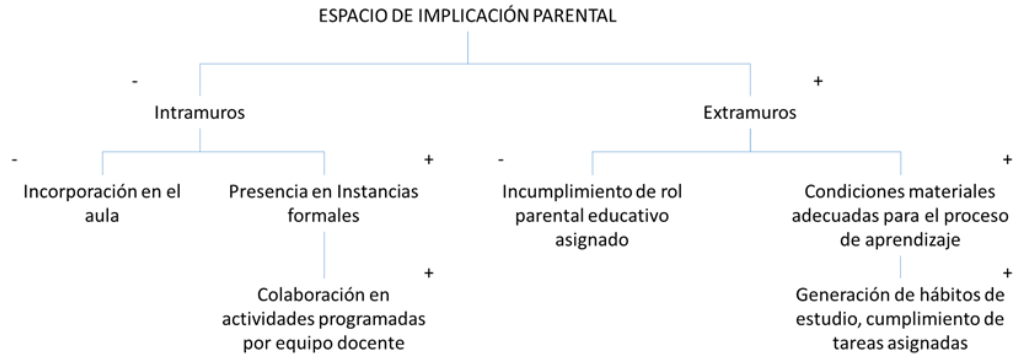


Figura 3: Estructura de abanico. Eje de significación: Espacio de implicación parental

Fuente: Tratamiento propio a partir de los datos recogidos en el marco del proyecto de investigación.

4. Discusión

Considerando los planteamientos de autores como Cárcamo (2019), Cárcamo y Garreta (2020), Flamey et al. (1999) y Vogels (en Colás & Contreras, 2013), se puede sostener que la implicación de las familias en el proceso de escolarización de niños y niñas, de acuerdo al corpus discursivo analizado, deriva de la articulación sinérgica de tres dimensiones configurativas: la naturaleza de la implicación, el nivel de implicación y el espacio desde el cual se expresa la implicación.

Tras el análisis, se reconocen los contenidos esenciales para la configuración de las representaciones que poseen los futuros profesores respecto de la implicación parental.

Cuando los sujetos aluden a la naturaleza de la implicación de las familias, se reconocen dos de las categorías propuestas por Vogels (consumidores y clientes). Se reconoce la supremacía de la implicación de las familias como consumidores, categoría que, a pesar de ser reconocida como lo existente, no es bien valorada entre los participantes del estudio. Por el contrario, esta forma de implicación tiene una connotación negativa puesto que implica sobrecarga para el profesorado. Dicho fundamento se forja desde el supuesto que las familias actuales delegan su responsabilidad de cuidado del niño a la escuela (ej.: escuela como guardería), pero además porque, paradójicamente, asumen un rol fiscalizador del quehacer docente.

Ambos elementos conducen a la valoración positiva que asignan a la naturaleza cliente. Se reconoce una regularidad discursiva que expresa su inclinación por este tipo de implicación de las familias ya que, en base a ella, se manifiesta el respeto y reconocimiento al quehacer del profesorado, elementos que, según los entrevistados, es fundamental si se desea contribuir a la calidad de la educación (Gubbins & Otero, 2019; Saracostti et al., 2019).

La categoría “consumidor”, está anclada en creencias que se transmiten transgeneracionalmente o que pueden ser de sentido común (Gubbins & Otero, 2019), y que se configuran tanto en la propia formación inicial (de aula) como en el espacio de las prácticas pre-profesionales. La connotación negativa de este tipo de implicación parental, por parte de los entrevistados, puede responder a una resistencia de los docentes a que los apoderados traspasen un límite que forma parte de su misión consustancial ligada a la enseñanza, en el entendido que ser una “guardería” no forma parte de la propia representación social que los docentes en formación tienen sobre cómo es “ser profesor”. La cultura escolar influye en estas representaciones y reproduce formas de relación profesor-apoderado de tipo jerárquica (Cárcamo & Gubbins, 2020; Palaudarías, 2017; Razeto, 2018), lo que alimenta el juicio de que los apoderados no pueden ser contralores de la función docente.

Cuando los participantes de la investigación refieren al nivel de implicación que consideran más relevante, aparecen dos de los cinco niveles propuestos por Flamey et al., (1999), estos son el nivel informativo y colaborativo. El nivel informativo aparece más densamente representado, situación que puede explicarse por la función que asignan a este nivel. Por una parte, destacan el interés que las familias demuestran por estar informadas a través de su asistencia a instancias formales, por ejemplo, la reunión de apoderados (Vigo et al., 2017). Por otra parte, estar informado *de lo que se aborda, trata o pasa en la escuela* facilita el quehacer docente en

la medida en que las familias contribuyen desde sus hogares al cumplimiento de los objetivos académicos trazados desde la escuela (Razeto, 2018).

Si bien el nivel informativo es importante, constituye un horizonte mínimo de participación y muy lejos de la concepción de esferas de influencias superpuestas de Epstein (2013). La predominancia de esta unidad de significado entre los docentes en formación que participaron del estudio nos alerta respecto de la lógica de relación asimétrica entre escuela y familia, toda vez que prefigura un estilo de conexión muy limitado y atrincherado en un formato tradicional de la estabilidad de la escuela, parapetado en sus nociones de unilateralidad y clausura disciplinar.

Respecto al nivel colaborativo, este se visualiza al interior de los discursos como algo deseable. Cuando los entrevistados señalan la relevancia del nivel colaborativo lo hacen siempre amparados en la convicción de que los espacios, momentos e instancias de *colaboración de las familias* son modelados desde la escuela (Razeto, 2018; Saracostti et al., 2019). Esta unidad de significado abre posibilidades a un nuevo tipo de interacción, ya que la disposición del profesor aparece como uno de los factores predictores de la participación de las familias y se levanta como un factor preponderante para nutrir las conexiones colaborativas. Sin embargo, emerge un territorio interrogativo sobre la medida en que este discurso se prolongará en la acción docente una vez que estos profesores en formación estén sumergidos en la labor profesional. La literatura plantea que las relaciones colaborativas son complejas de lograr porque implican una renegociación de espacios de poder que la escuela muestra resistencia a abandonar (Armijo Cabrera, 2019).

Finalmente, en cuanto al espacio de implicación, se reconoce cierto grado de equidad en términos de densidad enunciativa. Sin embargo, el extramuros cobra especial atención cuando se reconoce como el espacio a través del cual se manifiesta con total claridad la implicación de las familias con el proceso de escolarización. La supremacía del extramuros puede explicarse por el valor que los participantes otorgan a la no intrusión de las familias en el quehacer docente. Lo que de ellas se espera puede desarrollarse desde el extramuros del campo escolar, siempre y cuando dicho quehacer contribuya al quehacer docente dentro de las fronteras de la escuela, especialmente el aula (D'Haem & Griswold, 2017). La implicación parental desde el extramuros se expresa por diferentes vías; por una parte, en cuanto a la generación de condiciones materiales adecuadas para que los niños estudien en casa y, por otra, en la promoción de una actitud acorde a las necesidades escolares (hábitos de estudio, responsabilidad).

La preponderancia otorgada al extramuros da cuenta de una extensión figurativa del campo escolar al espacio no escolar, lo que trae como consecuencia una signación del niño y niña como alumno y alumna y no como hijo o hija.

Tras los elementos expuestos se reconoce la presencia de dos campos semánticos a través de los cuales circulan los discursos de los futuros profesores de primaria, participantes del estudio, respecto de la implicación de las familias en el proceso de escolarización de niños y niñas. Por una parte, el tipo de implicación valorada corresponde a la de naturaleza clientelar siempre y cuando esta se materialice en un nivel informativo-colaborativo; por otra, la aceptación de un tipo de implicación ajustada a la naturaleza de consumidor, siempre que dicha implicación se exprese en los mismos niveles enunciados en las líneas precedentes. Lo expuesto se aprecia en la Figura 4.

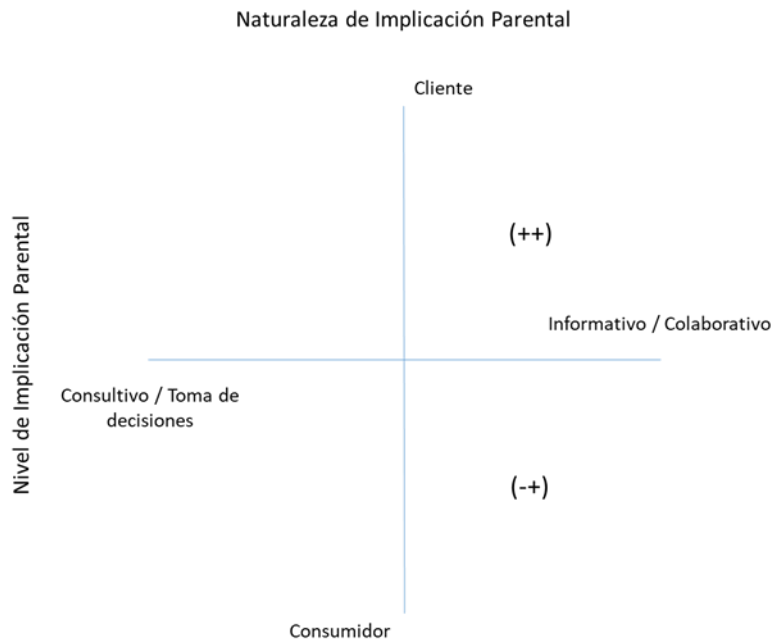


Figura 4: Cruce axial. Ejes de significación: naturaleza de implicación parental/nivel de implicación parental

Fuente: Tratamiento propio a partir de los datos recogidos en el marco del proyecto de investigación.

5. Conclusiones

Las representaciones sociales de los futuros profesores de primaria participantes del estudio nos alertan respecto de la lógica de relación asimétrica entre escuela y familia. La escuela sigue siendo definida como un dispositivo de poder en los discursos de los sujetos que aún se encuentran en formación, reproduciendo nociones de unilateralidad y clausura disciplinar. La reproducción de lógicas tradicionales se encarna en los sujetos juveniles desde una formación inicial docente conservadora e independiente del ideario explicitado por la Universidad en que cursan sus estudios.

Los futuros profesores de educación primaria entrevistados activan un cuerpo de representaciones que sintoniza con las representaciones que respecto de las familias y su implicación parental poseen los profesores en ejercicio. Afirmamos la existencia de una continuidad cultural de disposiciones duraderas del profesorado a mantener una representación minusvalorativa de las familias. Dicha minusvaloración se reconoce en dos sentidos, por una parte, en cuanto a su aporte al proceso de escolarización y, por otra, por ser una potencial fuente de conflictos. Ambos sentidos son concebidos como amenazas para el desempeño futuro, su estatus e identidad profesional.

Respecto de las limitaciones del estudio se puede indicar la limitación espacial, pues solo se trabajó con universidades de dos regiones del centro sur de Chile, aunque es relevante reconocer el esfuerzo por resguardar la variabilidad estructural de las instituciones y los sujetos. Es deseable que el estudio se amplíe a otras regiones de similares características con el fin de asegurar la transferibilidad de resultados al contexto nacional.

Finalmente, los hallazgos obtenidos pueden considerarse como insumos para profundizar en aspectos específicos a nivel curricular dentro del proceso de formación inicial docente, con el fin de diseñar curricularmente la incorporación de esta temática desde una concepción crítica, junto con lo cual pueden elaborarse estrategias pedagógicas que faciliten la problematización en torno a la relación familia-escuela entre quienes se están formando para ser profesores.

6. Referencias Bibliográficas

- Armijo Cabrera, M. (2019). Micro-política de una escuela marginalizada: Entre inclusión y estandarización. *Universitas*, 30, 191-209. doi:10.17-163/uni.n30.2019.09
- Barabanti, P., Colombo, M., Dierendonck, C., Garreta i Bochaca, J., Kerger, S., Llevot Calvet, N., ... Santagati, M. (2019). *Families and schools. The involvement of foreign families in schools*. Lérida, España: Edicions de la Universitat de Lleida. <https://doi.org/10.21001/families.2019>.
- Beltrán, M. (2018). *Manual de Investigación Cualitativa*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Cárcamo, H. (2019). Relación familias-escuela y procesos de formación ciudadana. En C. Orellana, R. Salazar, & V. Hasse (Eds.), *Formación ciudadana en el contexto escolar. conceptualización, avances y experiencias* (pp. 29-46). Santiago de Chile: RIL Editores.
- Cárcamo, H., & Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(11), 1-14. doi:10.24320/redie.2020.22.e11.2406
- Cárcamo, H., & Gubbins, V. (2020). Representaciones de la relación familia-escuela de los formadores del profesorado para la enseñanza básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 549-573.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. doi:10.1016/j.edurev.2015.01.002
- Colás, P., & Contreras, J. (2013). La participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria. *RIE*, 31(2), 485-499. doi:10.60-18/rie.31.2.171031
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 13(1), 56-67. doi:10.5027/psico-perspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-301

- D'Haem, J., & Griswold, P. (2017). Teacher educators' and student teachers' beliefs about preparation for working with families including those from diverse socioeconomic and cultural backgrounds. *Education and Urban Society*, 49(1), 81-109. doi:10.1177/0013124516630602
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Flamey, G., Gubbins, V., & Morales, F. (1999). *Los centros de padres y apoderados: nuevos actores en el control de la gestión escolar*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE.
- Gubbins, V., & Otero, G. (2019). Parental involvement and low-SES children's academic achievement in early elementary school: new evidence from Chile. *Educational Studies*, 46(5), 1-22. doi:10.1080/03055698.2019.1620691
- Hill, N., Witherspoon, D., & Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school perspective of ethnically diverse parents, teachers and students. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 12-27. doi:10.1080/00220671.2016.1190910
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52. doi:10.1080/00-131911.2010.488049
- Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1), 4-28. doi:10.1177/0013124516630596
- Maciá, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: estrategia de mejora. *Ehquidad*, 10, 89-112. doi:10.15257/ehquidad.2018.0010
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Palaudarías, J. (2017). Cómo se entiende la participación de las familias en y desde la escuela. En J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 27-48). Madrid: Pirámide.

- Piña, J. (2013). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. En L. Llanos (Ed.), *Metodología y enfoques interdisciplinarios de investigación en las ciencias sociales* (pp. 161-193). México: Plaza y Valdés.
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa, 44*, 1-20. doi:10.1590/s1678-4634201844180495
- Saltmarsh, S., Barr, J., & Chapman, A. (2015). Preparing for parents: how Australian teacher education is addressing the question of parent-school engagement. *Asia Pacific Journal of Education, 35*(1), 69-84. doi:10.10-80/02188791.2014.906385
- Santana, A., & Reininger, T. (2017). El involucramiento en el marco de la relación familia-escuela. Un análisis desde el equipo de gestión escolar en una escuela municipal chilena. *Comunitaria. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales, 14*, 55-74. doi:10.5944/comunitania.14.4
- 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*(335), 1-7. doi:10.3389/fpsyg.2019.00335
- Sebastian, J., Moon, J. M., & Cunningham, M. (2017). The relationship of school-based parental involvement with student achievement: A comparison of principal and parent survey reports from PISA 2012. *Educational Studies, 43*(2), 123-146. doi:10.1080/03055698.2016.1248900
- Toledo, U. (2014). El programa sociofenomenológico de investigación. En F. Osorio (Ed.), *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos* (pp. 39-68). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ule, M., Zivoder, A., & Du Bois-Reymond, M. (2015). 'Simply the best for my children': patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 28*(3), 329-348. doi:10.1080/09-518398.2014.987852

- Vallespir-Soler, J., & Morey-López, M. (2019) La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *REIFOP*, 22(3), 77-92.
doi:10.6018/reifop.389251
- Vigo, B., Dieste, B., & Julve, C. (2017). Discursos sobre la participación de las familias en la escuela y éxito escolar. En J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 149-162). Madrid: Pirámide.
- Yamamoto, Y. (2015). Social class and Japanese mothers' support of Young children's education: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Research*, 13(2), 165-180.
doi:10.1177/1476718X13482303