

REPRESENTACIONES DE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA DE LOS FORMADORES DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA BÁSICA*

HÉCTOR CÁRCAMO VÁSQUEZ / VERÓNICA GUBBINS FOXLEY

Resumen:

Son numerosas las investigaciones que abordan la relación familia-escuela, pero pocas consideran que las formas que el profesorado adopta para relacionarse con las familias se incuban en su formación inicial. A partir de un estudio cualitativo, este artículo describe las representaciones de 14 docentes de las carreras de Formación en enseñanza básica, de cuatro universidades chilenas, respecto de la familia, la relación familia-escuela y su abordaje en la formación inicial docente. Los resultados muestran una favorable disposición para la incorporación de la temática de la relación familia-escuela en los planes de formación inicial del profesorado, mediada por una representación de la supremacía del campo escolar como agente que modela el itinerario formativo de la infancia y define la estructura del *punte* que vincula familias y escuelas.

Abstract:

Numerous studies have addressed the family-school relationship, but few have considered that teachers' ways of relating to families incubate during their early training. Based on a qualitative study, this article describes the representations of fourteen teacher educators in undergraduate programs of elementary education. The teachers work in four Chilean universities and were studied with respect to the family, the family-school relationship, and their approach in early teacher education. The results show willingness to incorporate the topic of family-school relationships in the initial plans of study, mediated by a representation of the supremacy of schooling as an agent for modeling childhood education and defining the structure of the link between families and schools.

Palabras clave: relación familia-escuela, formación de docentes, educación básica, investigación social.

Keywords: family-school relationship; teacher education; elementary education; social research.

Héctor Cárcamo Vásquez: académico de la Universidad del Bío-Bío, Departamento de Ciencias Sociales. Avenida Brasil 1180, Chillán, Chile. CE: hcarcamo@ubiobio.cl (ORCID: 0000-0003-2045-343X)

Verónica Gubbins Foxley: profesora de la Universidad Finis Terrae, Facultad de Educación, Psicología y Familia. Providencia, Chile. CE: vgubbins@uft.cl (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2175-2941>).

*Este trabajo es producto del proyecto de investigación Fondecyt N° 11160084, "Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial docente: contenidos, fuentes y agentes que las configuran", financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica-Chile. Los autores integran la Red Internacional de Investigadores en Familias, Escuelas, Educación y Sociedad.

Introducción

Diversos estudios desarrollados desde diferentes disciplinas han puesto el acento en el vínculo que existe entre los resultados de aprendizajes de niños y niñas [a lo largo de este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género] y el tipo de relación que se establece entre las familias y el profesorado. Tras la revisión de literatura especializada, hemos constatado una amplia gama de estudios que abordan la temática de la relación familia-escuela en el marco de las ciencias sociales, aportando robustos resultados respecto de la relevancia que posee el desarrollo de la relación entre estos agentes para: *a)* el mejoramiento de la calidad educativa más allá de resultados medidos de forma estándar; *b)* el desarrollo de la autoestima de los niños y *c)* los procesos de formación ciudadana en y desde los contextos educativos formales (Cárcamo, 2015a; Epstein, 1995; Ferrada, 2012; Furman, 2004; Garreta, 2017; Gubbins, 2016; Schilling, 2015). De acuerdo con estudios efectuados por diversos autores (entre ellos, Barrientos, Silva y Antúnez, 2016; Gálvez y Tarrés, 2017; García, Hernández, Parra y Gomariz, 2016; Maciá, 2016; Mora-Figueroa, Galán y López-Jurado, 2016; Park y Holloway, 2017; Razeto, 2016; Saraiva y Wagner, 2013), no hay duda de la alta relevancia que posee el establecimiento de una fuerte relación familia-escuela para la calidad educativa.

Ya sea desde la psicología, la sociología o la antropología, lo cierto es que entre la literatura científica que aborda aspectos relativos a la relación familia-escuela prima un campo específico para el desarrollo de las pesquisas: la escuela (Jafarov, 2015). Un extenso número de investigaciones centran su atención en lo que acontece en el espacio intramuros, estudiando el tipo de relación que se establece entre los agentes en determinados contextos (Calvo, Verdugo y Amor, 2016; Páez, 2015; Chinchilla y Jiménez, 2015) o bien los niveles de participación que se promueven desde la escuela (Gubbins y Otero, 2016; James y Guzmán, 2015; Palaudarías, 2017), los canales de comunicación entre familias y escuela (Maciá, 2018; Garreta y Maciá, 2017) y el aporte de la implicación parental para la consecución de objetivos de aprendizaje (Moreno, Bermúdez, Mora, Torres y Ramos, 2016; Park y Holloway, 2017; Souza de Carvalho, 2015).

En el contexto chileno, hay una consistente y robusta producción científica sobre la relevancia de la promoción, desarrollo e instalación de prácticas relacionales entre los diversos agentes educativos presentes en

el contexto escolar; también existen variados instrumentos de gestión y planificación con los que cuentan los establecimientos educacionales para promover y fomentar la participación de las familias en el proceso de escolarización de niños y niñas –como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), el Programa de Inclusión Educativa (PIE, Ley número 20.845), la Subvención Escolar Preferencial (SEP, Ley número 20.248) y los Planes de Formación Ciudadana (Ley número 20.911)–; sin embargo, la realidad muestra que esta relación es más bien débil, con un fuerte énfasis en el nivel de participación de carácter informativo (Gubbins, 2016).

Desde la perspectiva del profesorado, se aprecia una escasa disposición para promover lógicas participativas, en las que se involucren todos los estamentos que componen la comunidad escolar. Esto se ve más claramente reflejado cuando se trata de las familias del alumnado. Situación que encuentra una de las explicaciones posibles en la persistente desconfianza sobre las potenciales intromisiones que estas familias pueden hacer respecto del quehacer profesional del cuerpo docente (Cárcamo, 2015b; Gubbins, Tirado y Marchant, 2017; Santana y Reininger, 2018; Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés, 2015).

Sobre la base de lo dicho, se pone en evidencia la necesidad de trabajar por un cambio cultural que impulse la dinámica escolar hacia la participación dado que –de acuerdo con autores como Garreta (2016), Gubbins (2016), Ferrada (2012), entre muchos otros– para mejorar la calidad de los procesos educativos que tienen cabida en el contexto escolar es pertinente fomentar espacios, instancias y momentos de participación efectiva por parte de los diferentes estamentos de las comunidades escolares. Esto contribuye a reducir las relaciones dialécticas antagónicas que, de acuerdo con Muñoz, Ajagan, Sáez, Cea *et al.* (2013), persisten en el sistema escolar; asimismo, a potenciar el sentido de pertenencia de las comunidades, densificar el tejido social, incrementar prácticas asociativas para la transformación social, incrementar la gobernanza escolar, potenciar procesos de formación ciudadana en los contextos educativos formales y el fortalecimiento de una sociedad democrática más justa y equitativa.

Las interacciones entre familias y escuela comienzan desde el primer día de ingreso de los niños a la escuela. En este sentido, la imagen que los docentes construyen a propósito de la estructura familiar y el rol educativo parental deseado para sus estudiantes son factores relevantes de ser

considerados en este análisis. Estas imágenes pueden llegar a invisibilizar la diversidad de composición de integrantes, lazos y modos de formalización del vínculo conyugal que ha ido cambiando en los distintos países del mundo. La norma social exigía adaptarse a un solo modelo: la familia concebida como alianza matrimonial, de larga y estable convivencia, donde el varón provee los ingresos de manutención y la mujer se ocupa de los quehaceres domésticos y el cuidado de sus hijos y otros dependientes en el hogar (por ejemplo, ancianos, enfermos, discapacitados). La evidencia muestra que la familia y los roles parentales de cuidado y educación de la infancia no responde ahora a una única modalidad. Es diversa y heterogénea. Estos antecedentes interpelan preguntarse acerca de las imágenes de familia que orientan la formación de un profesorado al que le tocará trabajar con familias crecientemente diversas (Jociles y Molina, 2013).

Estudios nacionales también muestran un mayor efecto de factores psicológicos como son las expectativas educacionales parentales sobre el rendimiento escolar en lenguaje y matemáticas de estudiantes de cuarto año de enseñanza básica si se le compara con el efecto explicativo de la composición de las familias de los estudiantes (Gubbins y Otero, 2016). No obstante, los docentes tienden a trabajar con base en una familia nuclear bi-parental, cuyos roles de cuidado se distribuyen en forma segregada según el sexo de los adultos a cargo y donde las madres suelen ser las principales responsables del cuidado, educación e interlocución con la escuela (Palacio y Cárdenas, 2017).

La estructura familiar y la mayor o menor presencia de las familias en las actividades de la escuela organizan parte de las valoraciones que estructuran el discurso de muchos docentes, particularmente negativo cuando se trata de familias más alejadas de la norma escolar (Río, 2010). A este respecto, Abrahams (2017) y Gubbins (2016) destacan el papel que ha de jugar el profesorado para la instalación de una cultura democrática en las escuelas que facilite el desarrollo de prácticas dialógicas entre la diversidad de agentes educativos; de modo tal de allanar el camino para la implicación parental y el éxito escolar de todos los estudiantes, independientemente de las condiciones familiares en las que se desarrollan.

Ahora bien, considerando las investigaciones de Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés (2015) y Garreta (2008), entre otros, podemos sostener

que circunscribir los objetos de estudio relativos a la relación familia-escuela casi exclusivamente al acontecer de los establecimientos educacionales, aunque necesario, no es suficiente, puesto que las formas de comprender y aproximarse al fenómeno de interés por parte del profesorado comienza a incubarse en el marco de los procesos de formación inicial docente (FID) circunscritos, para el caso de Chile, a los espacios universitarios.

Por ese motivo, en este trabajo analizamos los discursos que los docentes –que intervienen en el proceso de formación inicial del profesorado de las carreras de educación básica en universidades regionales pertenecientes a las Regiones de Ñuble y Bío-Bío– tienen respecto de la familia, la relación familia-escuela y la presencia de esta temática en la formación inicial docente.

En función de la delimitación del objeto de estudio, cabe señalar que se considera la teoría de las representaciones sociales como apoyo teórico general para el análisis del material discursivo, puesto que se ha demostrado con creces su potencial heurístico para la investigación de los fenómenos educativos. Ejemplo de ello lo encontramos en los trabajos desarrollados por Calixto (2015), Cárcamo (2015c), Jarpa y Castañeda (2018), Moreno, Bermúdez, Mora, Torres *et al.* (2016), Valencia (2015), entre otros. Precisamente, las representaciones sociales hemos de entenderlas como aquellas elaboraciones de corte cognitivo que modelan potencialmente nuestras acciones, puesto que se constituyen en formas de entender el mundo y situarnos en él.

A este respecto, Moscovici (1979) afirma que las representaciones sociales se configuran como tales sobre la base de imágenes, creencias, prejuicios que circulan en contextos sociales específicos. Pueden ser entendidas como un tipo de conocimiento que –en la medida en que se modela, circula y consolida– es utilizado por los sujetos para asirse al mundo. En cuanto al estudio de las representaciones desde un punto de vista teórico, cabe consignar que se configuran sobre la base de contenido, fuente, agente y proceso. Para el caso específico de este trabajo, centramos la atención en el contenido de la representación que poseen los docentes que intervienen en los procesos de formación inicial docente de los estudiantes que cursan la carrera de Pedagogía en educación básica en relación con los siguientes objetos de atención: la familia, la relación entre familia y escuela y su abordaje en la formación inicial docente.

Métodos y técnicas

Dada la naturaleza del objeto de estudio que hemos planteado, el trabajo se enmarca en el paradigma comprensivo interpretativo. Por tal motivo se utiliza la metodología cualitativa a través del enfoque socio-fenomenológico (Toledo, 2014) y el método de estudio de caso. El objetivo de investigación es comprender las representaciones sociales que los docentes de las carreras de Pedagogía en educación básica de las universidades presentes en las regiones de Ñuble y Bío-Bío, Chile, poseen respecto de la familia, la relación familia-escuela y presencia en el proceso de formación inicial del profesorado. Siguiendo el planteamiento de Coller (2005), cabe señalar que el caso está conformado por las cuatro universidades seleccionadas, puesto que todos son de carácter regional, es decir, no están presentes en otras regiones del país, todas tienen una importante tradición de formación del profesorado y, por último, representan cuatro idearios institucionales diferenciados (estatal laica, privada tradicional laica, privada tradicional confesional, privada confesional).

En cuanto a los sujetos de estudio, corresponden a docentes, hombres y mujeres, que intervienen en los procesos de formación inicial docente en programas de estudio conducentes al título profesional de profesor de educación básica de las universidades que conforman este estudio (tabla 1).

TABLA 1

Sujetos entrevistados por universidad según sexo

Universidad	Hombre	Mujer	Total
Ñuble 1	2	1	3
Ñuble 2	3	1	4
Bío Bío 1	2	2	4
Bío Bío 2	-	3	3
Total	7	7	14

Fuente: elaboración propia.

Los criterios utilizados para la inclusión de los sujetos han sido los siguientes. En primer lugar, la accesibilidad, altamente relevante por cuanto se trabaja sobre la base de la voluntad de los sujetos de participar del proceso de investigación. Otro criterio corresponde a la necesidad de cubrir elementos de la variabilidad estructural de la población en estudio, atendiendo específicamente a docentes hombres y mujeres, adscritos a universidades emplazadas en las dos regiones que conforman el área de estudio. Se considera, además, el ideario de la universidad de adscripción (estatal laica, privada tradicional laica, privada tradicional confesional, privada confesional), así como la variabilidad en cuanto a la asignatura de su responsabilidad, aunque privilegiando aquellas vinculadas con los saberes pedagógicos.

Por otra parte, también se toma como criterio de inclusión la homogeneidad, que se basa en un principio fundamental, todos los entrevistados se desempeñan como docentes en carreras conducentes a la obtención del título profesional de profesor de educación básica, sea esta generalista, con mención o con especialidad y en cuyas asignaturas tiene cabida la temática de la relación familia-escuela, ya sea de forma explícita en el programa de la asignatura o por temáticas conexas.

La técnica de relevamiento de información utilizada corresponde a la entrevista semi-estructurada en profundidad. Se estima que es la técnica más adecuada para indagar el objeto de estudio, pues permite acercarse a la subjetividad de los agentes mediante el establecimiento de un espacio dialógico que facilita el acceso a los sentidos atribuidos a los objetos de interés (Valles, 2009; Oxman, 1998). Nos referimos a objetos de representación tales como: familia, relación familia-escuela y abordaje de la temática en la formación inicial del profesorado de educación básica.

La producción de datos se desarrolló a partir de una pauta de entrevista constituida por temas y subtemas (tabla 2). Dicho instrumento fue sometido a la validación por juicio experto, considerándose la revisión de dos expertos temáticos y otro en metodologías cualitativas. Sobre la base de los juicios emitidos se realizaron los ajustes al instrumento.

En cuanto al procedimiento, las entrevistas se realizaron en una sesión única, con una duración de entre 40 y 60 minutos. Fueron grabadas y posteriormente transcritas. El *corpus* discursivo fue analizado a través del análisis estructural semántico (Martinic, 2006).

TABLA 2

Instrumento: pauta de entrevista a docentes

Temas	Subtemas
Antecedentes generales	Experiencia docente Área de desarrollo académico Experiencia en establecimientos educacionales
Familias	Visión de las familias en la actualidad y sus cambios Creencias respecto del rol que deben cumplir las familias en la educación escolar Imágenes respecto del cumplimiento del rol parental educativo
Relación familia-escuela	Visión respecto de la relación familia-escuela (pretérito-presente) Imágenes de la participación y el compromiso de las familias con el quehacer de la escuela y el profesorado Motivos de esta forma de participación y compromiso visualizado De acuerdo con su experiencia cuándo cree que las familias se implican más en la escuela
Familia-escuela en la Formación inicial docente (FID)	Presencia de la temática en la FID (asignaturas) Importancia de la relación familia-escuela en la FID Formas de abordarla en la FID Desafíos visualizados

Fuente: elaboración propia.

Las categorías analizadas son de naturaleza deductiva, considerando los ejes fundamentales que se expresan en la delimitación del objeto de estudio. Asimismo, cabe indicar que el análisis que se presenta en este trabajo da cuenta de una de las dimensiones constitutivas de las representaciones: el contenido. Concretamente, las categorías que se trabajan para el desarrollo de la presentación de resultados son las siguientes, representaciones en torno de: *a)* la familia, *b)* la relación familia-escuela y *c)* de la relación familia-escuela en la formación inicial docente.

Cabe consignar el surgimiento de una categoría de carácter inductivo, la cual emerge tras el proceso de codificación y análisis del *corpus* discursivo, conformada como representaciones respecto de los desafíos visualizados para abordar la relación familia-escuela en la formación inicial docente.

Finalmente, el desarrollo de la investigación buscó resguardar en todo momento los criterios éticos fundamentales de la investigación social. A este respecto, cabe señalar el uso de consentimientos informados sometidos a validación por el comité de Bioética y Bioseguridad de la universidad de adscripción del investigador responsable, así como el resguardo de la confidencialidad de los entrevistados y revisión cruzada del proceso de transcripción del material constitutivo del *corpus* discursivo analizado.

Presentación de resultados

Los resultados que se exponen a continuación son preliminares, puesto que responden a una investigación en proceso. Sobre la base del *corpus* discursivo analizado se han constatado algunos ejes de significación y sentido que dan cuenta de regularidades discursivas entre los docentes entrevistados respecto de los contenidos configurativos de las representaciones.

Los ejes de significación se presentan considerando los contenidos de la representación en torno de la familia, luego los correspondientes a la relación familia-escuela, posteriormente los vinculados con la presencia de la relación familia-escuela en el contexto de la formación inicial docente y, por último, los contenidos de representación relativos a los desafíos identificados por los docentes a este respecto.

Representaciones en torno a la familia

Entre los discursos de los docentes entrevistados se aprecian dos elementos respecto de “las familias”. El primero alude al reconocimiento de la variedad de modelos familiares que existen y cómo se han ido complejizando. Por ejemplo, refieren a la cada vez mayor visibilización de otros modelos, entre otros, familias re-ensambladas u homoparentales. Este reconocimiento concuerda con lo que se ha relevado en algunos estudios tales como el efectuado por Jociles y Molina (2013), el cual sostiene, por ejemplo, la configuración emergente de la monoparentalidad por libre elección como un nuevo modelo familiar. No obstante, en el *corpus* discursivo es posible reconocer la distinción tradicional de modelos nuclear-monoparental como la más persistente en las representaciones de los docentes entrevistados. También destaca la configuración de *la* familia como objeto de estudio necesario de abordar, sobre todo como producto de las transformaciones cada vez más visibles de esta institución y el consecuente impacto en el contexto escolar (figura 1). Muestra de ello queda expuesto en el análisis

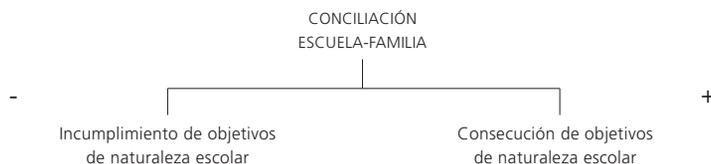
Respecto de la formación valórica, los sujetos entrevistados afirman que es la familia la que debe velar –en tanto agente socializador primario fundamental– por la educación en valores de los niños; valores que por cierto deben operar como propulsores para la incorporación de los estudiantes a la sociedad, destacando en el *corpus* discursivo la internalización de reglas y el orden como elementos que *a posteriori* facilitan la incorporación de códigos para la vida comunitaria. Al respecto, el informante 1 indicó lo siguiente:

[...] yo considero que la familia es la que primero enseña valores, es la primera fuente en la cual el niño se encuentra inmerso desde el nacimiento, él percibe; no puede verbalizar, no puede conceptualizar, pero percibe el orden, las reglas, y, de hecho, tú a un niño de ocho meses le dices “no pongas los dedos en el enchufe” que ahora son más chiquititos... y él mira para atrás y va a poner los dedos ahí... (Informante 1).

Por otra parte, los docentes entrevistados asignan a las familias un rol que está vinculado directamente con el quehacer de la vida escolar y la consecución de objetivos de aprendizaje. Sostienen que las familias deben operar como agente que refuerza aquellos aprendizajes promovidos desde el espacio escolar. En tal sentido, los entrevistados apelan a que las familias sincronicen tiempos y discursos que contribuyan a lo que consideran una educación adecuada (figura 3). Dicho de otro modo, se reconoce una valoración de la extensión figurativa del espacio escolar (escuela) al espacio no escolar (familia), fundado en la idea de que dicha conciliación contribuye directamente a la consecución de objetivos de naturaleza escolar que tienen cabida intramuros de la escuela.

FIGURA 3

Eje semántico: Conciliación escuela-familia



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos en el marco del proyecto de investigación.

Así como se asignan roles, también refieren al incumplimiento del rol parental. Desde el *corpus* discursivo se reconoce la existencia de una imagen poco favorable sobre el desempeño de estos roles previamente atribuidos a las familias. A este respecto, uno de los entrevistados indicó lo siguiente:

Yo creo que la familia tiene que tomar un poco más en serio su rol como tal, el papá asumir el rol que tiene, la mamá asumir el rol que tiene, me parece a mí que es como fundamental. Hay una desvinculación, hay un desligarse del rol de padre y del rol de madre, ¿no? (Informante 8).

A lo que nuestro informante 13 agregó:

[...] no importa por el motivo que sea, trabajo, tiempo, si son familias nucleares, monoparentales [...], si el niño o la niña viven con los abuelos o con los tíos, lo que hay en común es poca preocupación, poca dedicación. No está en las prioridades de las familias apoyar lo que se hace desde las escuelas, lo que hace el profesor, la profesora (Informante 13).

Sobre la base de lo expuesto por nuestros sujetos entrevistados, se atribuye a las familias un rol parental educativo orientado a contribuir al desempeño escolar de los niños, pero a la vez, se sostiene que este rol no es cumplido. No se abre el espacio a matices a través de los cuales se reconozca que algunas familias no saben participar, o no pueden, o no quieren hacerlo (Río, 2010). Más bien, el discurso queda restringido al no querer, es decir, se atribuye a las familias una falta de disposición a participar en el proceso de escolarización de sus hijos.

Relación familia-escuela

La representación que los docentes entrevistados poseen en torno a la relación familia-escuela se va modelando y manifestando sobre la base de metáforas recurrentes, entre las cuales podemos destacar: puente y alianza, pero también a partir de diversos elementos que devienen de su propia vivencia en la escuela (pasada) y la vivencia como docente universitario que interviene en la formación inicial del profesorado (actual).

Un ejemplo del reconocimiento de la metáfora lo encontramos en el siguiente fragmento de entrevista:

[...] se trata, creo yo, de que todos rememos en la misma dirección. Es como si fuéramos en un bote dentro de un lago. Debemos coordinarnos para poder remar y no estar dando vueltas en círculo que a ninguna parte conduce (Informante 12).

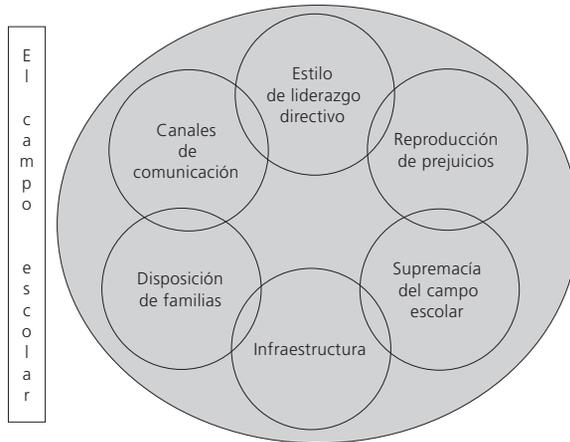
Al prestar atención a la metáfora del bote aludida por el informante 12, se torna relevante cuestionarnos respecto de quién establece la dirección hacia la que se *debe* remar; quién marca los tiempos y la intensidad para la consecución de los objetivos escolares que se desean alcanzar. Considerando los elementos contenidos en el *corpus* discursivo analizado, puede sostenerse que el itinerario es diseñado desde el espacio escolar. A este respecto, de forma complementaria, el informante 5 utiliza la metáfora de *el puente*. Se trata de una figura que convoca la idea de acercamiento y comunicación entre “riberas” que no se encuentran entre sí. Este contenido podría sugerir una concepción educacional cuyos logros no dependen únicamente de la escuela. Requiere de diálogo y coordinación de acciones entre las dos instituciones socializadoras de la infancia.

[...] todo debe ser un puente en el que se puedan encontrar tanto la familia como la escuela, representada en este caso por los profesores, a través de ciertos diálogos, porque, al fin y al cabo, si dejamos afuera por completo a los papás..., eeh..., no pasa nada (Informante 5).

Aunque la percepción es que este puente no es fácil de tender, los docentes piensan que se debe intentar hacerlo para evitar que *no pase nada*; es decir, para lograr alcanzar las metas definidas desde el sistema de enseñanza y no quedar en una situación de estancamiento, *dando vueltas en círculo*.

Tal como hemos señalado, los docentes entrevistados echan mano de su vivencia como profesor en la escuela y a su actual función como docente universitario, para señalar las dificultades que existen para *tender el puente*. Las dificultades a las que aludimos se van expresando a través de lo que hemos denominado como obstaculizadores (figura 4). Estos se visualizan desde diferentes aristas, entre las cuales cabe destacar las siguientes.

FIGURA 4

Obstaculizadores para el establecimiento de la relación familia-escuela

Fuente: elaboración propia.

- *Estilo de liderazgo directivo.* Sin referir teóricamente a los estilos de liderazgo, sino más bien a la experiencia propia, entre los docentes entrevistados se aprecia el reconocimiento al papel que juegan los directivos de las escuelas para facilitar la *alianza* familia-escuela. A este respecto, la informante 1 sostiene, de acuerdo con su vivencia, que: “un director ayudaba a tener una relación con las familias, pero después vino otro que quería a las familias de la puerta para afuera” (Informante 1).

Este fragmento de entrevista es representativo del *corpus* analizado. Refleja con precisión y contundencia la representación que circula entre los docentes entrevistados: actualmente la relación familia-escuela está más condicionada por la voluntad de los directivos que por un plan que la conciba como necesaria en el marco institucionalizado.

- *Canales de comunicación.* Otro elemento destacado como obstaculizador potencial corresponde a los canales de comunicación utilizados por el profesorado. Los docentes entrevistados valoran el soporte tradicionalmente utilizado en las escuelas, que incluye las notas escritas a en la

libreta, aunque sostienen que no es suficiente. Plantean la necesidad de hacer uso de las nuevas herramientas existentes con soporte digital, con el fin de innovar, aunque no siempre tenga una buena acogida por parte del profesorado en ejercicio. Este último juicio –resistencia a la innovación– no es justificado ni teórica ni empíricamente sino que, más bien, se funda en un prejuicio respecto de la cultura profesional del profesorado. En palabras de uno de los docentes entrevistados: “los profesores no son muy dados a cambiar sus formas de trabajo” (Informante 10).

- *Infraestructura*. En cuanto a la infraestructura, desde el discurso de los docentes entrevistados se reivindica la necesidad de contar con condiciones mínimas para desarrollar la labor docente y dar dignidad a madres, padres y apoderados. Este obstaculizador es proyectado como tal en función de la vivencia personal que varios de los entrevistados tuvieron como profesores en escuelas públicas. Específicamente, refieren a la ausencia de infraestructura en establecimientos educacionales con un alto índice de vulnerabilidad, situación que no posibilita el desarrollo de entrevistas personales que contribuyan al establecimiento de la tan ansiada *alianza* con las familias. Al respecto, uno de nuestros entrevistados expuso:

[...] para mí es posible hacer la comparación, porque estuve en colegios particulares pagados y en escuelas más complicadas, súper vulnerables. En estas escuelas no tenías la posibilidad de hablar con una mamá o un papá en privado respecto al comportamiento de su hijo, ni como poder ayudarnos para que le vaya mejor, tenías que conversar en los pasillos o en el patio (Informante 14).

- *Supremacía del campo escolar*. Otro de los obstáculos que se desprende del *corpus* discursivo corresponde a la supremacía de una perspectiva centrada en la escuela. Se reconoce una regularidad discursiva a este respecto, a través de la cual los docentes entrevistados afirman que la relación familia-escuela está condicionada por las demandas específicas que emanan desde los establecimientos educacionales. Surge de este modo la metáfora *remar en la misma dirección*. De acuerdo con los docentes entrevistados, un claro obstaculizador de la relación familia-escuela se centra en el hecho de que es la escuela la que determina la dirección hacia dónde ir. Por ello, plantean la necesidad de

reconocer a madres, padres y apoderados como un *otro* legítimo para así construir *el puente* que permita delinear el itinerario de la *alianza* entre las familias y la escuela. A este respecto uno de los docentes plantea la necesidad de: “reconocer quién es el apoderado que está ahí, que es valioso, que me aporta. Entonces, eso yo creo falta, falta un poco, que todos remen en la misma dirección” (Informante 9).

- *Reproducción de prejuicios.* Este obstáculo es visto como tal, por parte de los entrevistados, en la medida en que el profesorado tiene una imagen desmejorada de las familias en cuanto al cumplimiento del rol parental educativo. Tal representación de incumplimiento se apoya en diferentes fuentes. Por una parte, en la propia experiencia en establecimientos educacionales y, por otra, en el diálogo permanente que algunos de los entrevistados tienen con tutores de práctica de los establecimientos educacionales. La reproducción de este tipo de nociones prejuiciadas sería una de las *pedras de tope* reconocidas por los docentes entrevistados a la hora de abordar la promoción de la relación familia-escuela. Tal como lo indicó uno de ellos: “si los profesores piensan que la familia está muy alejada o que no cumple un rol, es difícil romper esa barrera para generar cambios” (Informante 7).
- *Disposición de padres, madres y apoderados.* Otro aspecto de importancia tiene relación con la dimensión actitudinal de las familias para el establecimiento del *puente* entre los agentes. Desde la concepción de los entrevistados, muchos padres, madres y apoderados no tienen la disposición para relacionarse con la escuela. Tal como nos indicó uno de los sujetos:

[...] hay otros factores que son inherentes a los padres...puede que el colegio tenga muchas, muchas puertas abiertas, pero hay padres que ellos mismos tuvieron malas experiencias como alumnos y ahora proyectan eso a la relación de los profesores de sus hijos (Informante 6).

Cabe consignar que no solo se alude a una dimensión actitudinal, sino que también a una de conocimiento. A este respecto otro de nuestros informantes indicó que “los padres no saben participar” (Informante 5). Al atender los elementos expuestos por los informantes 6 y 5, se aprecia un desplazamiento de responsabilidades hacia la familia, sin mediar elementos que relativicen dicha situación; como si el fracaso de

la *alianza* y la inexistencia del *punte* fuesen responsabilidad exclusiva de un agente en particular: la familia.

El conjunto de elementos expuestos, categorizados como obstaculizadores, dan paso a una imagen de la relación familia-escuela que actualmente se sostiene sobre la base del concepto de enfrentamiento. A este respecto, uno de los entrevistados señaló: “profesores *versus* padres estamos muy enfrentados. O sea, el profesor siempre le reclama al padre que esté más presente, que participe más” (Informante 11).

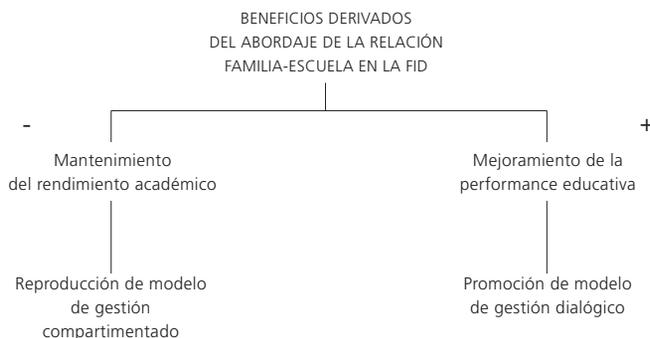
Pero esta situación no es tan sencilla, hay que atender a una diversidad de dimensiones que den cuenta de lo polifacético del fenómeno de la relación familia-escuela, de modo tal que permita comprender la expresión del fenómeno y su potencial implicancia.

La relación familia-escuela en la formación inicial del profesorado

Todos los docentes entrevistados otorgan gran relevancia al abordaje de la temática de la relación familia-escuela en el contexto de la formación inicial del profesorado, aunque es posible reconocer que el énfasis sobre el *para qué* de su abordaje tiene matices. Algunos destacan el papel que desempeña esta relación para la consecución de objetivos académicos y otros enfatizan su relevancia para los procesos de gestión escolar participativa (figura 5).

FIGURA 5

Eje semántico: beneficios derivados del abordaje de la relación familia-escuela en la formación inicial docente



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos en el marco del proyecto de investigación.

Aquellos docentes que valoran la relación familia-escuela como herramienta que contribuye al desempeño académico de la niñez lo piensan, específicamente, a través de pequeñas actividades susceptibles de ser incorporadas en la vida diaria de cada familia y su impacto sobre el desarrollo del lenguaje de los estudiantes (por ejemplo, lecturas conjuntas parento-filiales). Cabe consignar que esta forma de visualizar la temática es consistente con un importante número de investigaciones que reportan como principal beneficio de una adecuada relación familia-escuela, la consecución de buenos resultados académicos por parte de niños y niñas (Jafarov, 2015). Como expresó una de las docentes entrevistadas:

Es lo que yo digo a las familias cuando voy a las escuelas a hacer asesorías y capacitaciones..., con pequeñas cosas usted puede ayudarle a su hijo por ejemplo a aprender a leer, aunque usted no sepa. Por eso es importante hacerles ver a los estudiantes de la carrera que cuando ellos invitan a las familias, cuando ellos dedican tiempo en la reunión de apoderados para decir qué están haciendo y cómo lo están enseñando, eso ayuda directamente para que a los niños les vaya mejor (Informante 14).

Por otra parte, encontramos un grupo que resalta la necesidad de trabajar la relación familia-escuela en la formación inicial docente como herramienta para promover un modelo de gestión escolar distinta. Estiman que este modelo puede orientarse a potenciar la formación ciudadana, no solo de los estudiantes, sino también entre el profesorado y las respectivas familias que asisten a los establecimientos educacionales. ¿Cómo debería operar este modelo?, sobre la base de la implicación con la comunidad y la configuración de espacios de naturaleza dialógica. En este sentido, destaca lo dicho por uno de los docentes:

Es fundamental que la escuela piense y desarrolle la inteligencia territorial, que piensen en la necesidad de abrirse al acontecer de las comunidades, del barrio, del territorio. La escuela debería imbricarse, involucrarse con la comunidad y con las familias de esas comunidades, con el propósito de las comunidades y las familias vean a la escuela como parte de sí mismas, entonces, las escuelas no deberían cerrar a las seis de la tarde, las escuelas debieran estar abiertas permanentemente hacia la comunidad, hacia la familia, deberían generar lazos, vínculos con clubes de la comunidad, con juntas de vecinos, debería ser ese

espacio comunitario como en otros países, formando una ciudadanía activa (Informante 8).

Desafíos en la formación inicial docente respecto del abordaje de la relación familia-escuela

Del análisis del *corpus* discursivo se desprende un conjunto de desafíos reconocidos por los docentes que intervienen en los procesos de formación inicial en las universidades estudiadas. Estos retos pueden agruparse en tres grandes cuerpos, formación: inter-multi disciplinar, en habilidades para abordar el mundo adulto y la dirigida al reconocimiento del contexto cultural de los niños. A continuación, describimos cada uno.

- *Formación inter-multi disciplinar*: los sujetos entrevistados en su mayoría coinciden en la necesidad de promover una formación inicial docente dirigida al cultivo de una mirada del fenómeno educativo desde diferentes disciplinas, por ejemplo, pedagogía, sociología, antropología o filosofía; es decir, que el profesorado en formación dé cuenta críticamente de los diversos elementos constitutivos y constituyentes de la realidad educativa en la que se desempeñará, haciendo uso de las herramientas teóricas y conceptuales que les permitan una aproximación más ajustada a la realidad multifacética y compleja del fenómeno educativo.
- *Formación de habilidades para abordar el mundo adulto*: otro de los aspectos que se configura en desafío para la formación inicial docente refiere a la necesidad de preparar a estos estudiantes para la relación con el mundo adulto. A este respecto, los sujetos reconocen que la preparación fundamental está dirigida a conducir procesos de enseñanza-aprendizaje en niños; no obstante, ponen en valor los diversos hallazgos que dan cuenta de la importancia de potenciar una adecuada relación familia-escuela para la consecución de mejores resultados de aprendizaje. Por tal motivo, sostienen que una posibilidad de allanar el camino para el desarrollo de esta relación es proporcionando herramientas que faciliten a los graduados la interacción apropiada con este mundo adulto (padres, madres y apoderados) con el cual deberán *interlocutar*.
- *Formación dirigida al reconocimiento del contexto cultural de niños y niñas*: finalmente, otro de los aspectos que se releva en el *corpus* discursivo

analizado tiene relación con la necesidad de problematizar sobre el componente sociocultural en el que desarrollarán su carrera docente los graduados de pedagogía en educación básica. Para estos efectos, los entrevistados destacan el concepto de *habitus*, señalando que es crucial para un buen desempeño profesional atender a la herencia cultural de tipo familiar que posee el estudiante; con el fin de poner en relación no solo aquellos objetivos trazados desde los espacios educativos institucionalizados, sino que también todo el bagaje cultural, los recursos y prácticas del contexto familiar y cultural de los niños.

Conclusiones

Los resultados que aquí se han presentado forman parte de una investigación más amplia que busca analizar los discursos que los docentes que intervienen en el proceso de formación inicial del profesorado de las carreras de educación básica en universidades regionales pertenecientes a dos regiones de Chile tienen respecto de la familia, la relación familia-escuela y la presencia de esta temática en la formación inicial docente.

Un primer hallazgo de esta investigación es que existen coincidencias entre las representaciones que los docentes entrevistados en este estudio tienen hacia el valor de la diversidad familiar que se describe hoy en el país, con lo que se ha registrado en otros países (Jociles y Molina, 2013; Palacio y Cárdenas, 2017). No obstante, la percepción de los entrevistados es que en la escuela persiste una imagen de que el modelo de familia más adecuado para el desarrollo y aprendizaje escolar de la infancia es el nuclear-biparental. En ese contexto es que los formadores reconocen la importancia de incluir un análisis de la relación entre composición del hogar de los estudiantes y desarrollo y aprendizaje escolar en el currículum de la formación inicial docente.

Un segundo hallazgo, y tal como ya se había sugerido en Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés (2015) –para el caso de estudiantes universitarios en formación inicial docente– se advierte un posicionamiento crítico de los sujetos de este estudio sobre el grado de cumplimiento del rol parental en las familias chilenas actuales. De acuerdo con lo abordado en este artículo, se pone de manifiesto la persistencia de una representación en torno al mal desempeño del rol parental educativo por parte de las familias. Según los docentes entrevistados, un buen desempeño debería incidir en el propio desempeño académico de los niños por cuanto responde a la generación de

hábitos orientados a potenciar un ajuste entre la cultura familiar y la escolar. Como si este ajuste contribuyera, asimismo, a reducir las potenciales relaciones dialécticas antagónicas que puedan generarse entre ambas instituciones, reproduciendo una lógica de dominación de la escuela sobre la familia. Se da cuenta de una imagen poco favorable hacia la capacidad de educar de las familias, que se reproduce de una generación a otra de docentes de enseñanza básica. Siguiendo a Río (2010), existe la tendencia a calificar a las familias según cuánto se acercan o alejan de la norma escolar, en términos de composición y grado de involucramiento en las actividades de la escuela.

Con respecto a la relación entre familias y escuela, el análisis reveló representaciones interesantes expresadas a modo de metáforas, tales como “puente”, “alianza” y “remar hacia el mismo lado”. Estas son similares a las que se han encontrado en estudios realizados en otros países latinoamericanos como es el caso de Argentina (Siede, 2017) y refieren a la importancia que estos docentes le atribuyen a la continuidad cultural y valórica entre familias y escuela. A través de las metáforas se pone de manifiesto la necesidad de articular esfuerzos entre el quehacer de la escuela y la familia, pues la escuela necesita de la familia para alcanzar sus objetivos.

Sobre la base de lo expuesto por Lakoff y Johnson (1980), resulta muy relevante prestar atención a las metáforas utilizadas en los discursos, puesto que estas reflejan las imágenes y representaciones que los sujetos tienen sobre el mundo en el que se sitúan. En tal sentido, operan como modeladores de sentido. No obstante, es importante cuestionarnos respecto de quién establece la dirección hacia la que se *debe* remar; quién marca la dirección, los tiempos y la intensidad del recorrido. De acuerdo con el *corpus* discursivo analizado puede sostenerse que el itinerario es diseñado desde el espacio escolar con poca consideración a la diversidad de perspectivas, intereses, necesidades y posibilidades de las familias para responder a las demandas y expectativas de la escuela.

Por otra parte, destaca la importancia de tratar la relación familia-escuela en los procesos de formación inicial del profesorado, temática que en la actualidad aparece de forma marginal y cuando existe se enmarca en dos posibles formatos. Uno de ellos de carácter clásico, a través de la asignatura de orientación en y desde la cual se abordan aspectos relativos a formas y estrategias para relacionarse con padres, madres y apoderados. Tal como lo afirman Cárcamo-Vásquez y Rodríguez-Garcés (2015), formas y estrategias que se abordan dentro de una unidad particular y cuyos

contenidos corresponden a cómo desarrollar una reunión y sostener una entrevista personal con padres, madres y apoderados. El otro formato, más innovador, busca integrar la temática de la relación familia-escuela de forma transversal dentro del eje práctico. Este proceso se modela sobre la base del enfoque por competencias dirigido al desarrollo del pensamiento crítico para problematizar la educación formal atendiendo a lo multifacético del fenómeno.

Sea desde el enfoque clásico o el innovador, lo cierto es que desde el *corpus* discursivo ha sido posible reconocer diversos obstaculizadores de la relación familia-escuela al interior de los establecimientos educacionales. Esta realidad es evocada por algunos de los sujetos entrevistados desde la propia experiencia previa como profesor en el nivel básico de educación; para otros, a partir de su actual desempeño como docentes. Las representaciones de los docentes se apoyan así de la propia historia por sobre el conocimiento experto que circula en esta materia.

La regularidad discursiva sobre la incorporación de la temática de la relación familia-escuela en el proceso de formación inicial del profesorado en enseñanza básica que aquí se ha identificado, plantea la importancia de abordar esta temática también con los formadores de futuros docentes. Las imágenes de familia, el efecto de la composición familiar, los roles parentales y el sentido de las relaciones entre familias y escuela en la sociedad actual son temáticas que contribuyen en la dirección que describa la *performance* educativa de los niños. Hay aquí desafíos importantes para el perfeccionamiento de formadores de futuros docentes y la formación inicial del nuevo profesorado del país.

Referencias

- Abrahams, Salie (2017). “El pluralismo cultural y el yo dialógico”, en H. Haste (ed.), *Nueva ciudadanía y educación*, Buenos Aires: Paidós, pp. 175-204.
- Barrientos, Claudio; Silva, Patricia y Antúnez, Serafín (2016). “Competencias directivas para promover la participación: familias en las escuelas básicas”, *Educación*, vol. 25, núm. 49, pp. 45-62.
- Calixto Flores, Raúl (2015). “El cambio climático como objeto de representación”, en R. Calixto Flores (ed.), *Representaciones sociales en la práctica educativa y en la formación docente*, Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 35-50.
- Calvo, María Isabel; Verdugo, Miguel Ángel y Amor, Manuel Antonio (2016). “La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 1, pp. 99-113.

- Cárcamo, Héctor (2015a). "Ciudadanía y formación ciudadana: ¿qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid?", *Educare*, vol. 19, núm. 3, pp. 1-14.
- Cárcamo, Héctor (2015b). "La familia como enemigo: imágenes que los futuros titulados en maestro de primaria de una universidad pública de Madrid poseen sobre la relación familia-escuela en un contexto multicultural", *Si Somos Americanos*, vol. 15, núm. 2, pp. 41-65. DOI: 10.4067/S0719-09482015000200003
- Cárcamo, Héctor (2015c). *Ciudadanía y Educación. Imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración*, Concepción: Universidad del Bío Bío-Ediciones UBB.
- Cárcamo-Vásquez, Héctor y Rodríguez-Garcés, Carlos (2015). "Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores", *Educación y Educadores*, vol. 18, núm. 3, pp. 456-470.
- Chinchilla, Roxana y Jiménez, Flor (2015). "Necesidades de orientación de padres y madres de colegios académicos diurnos de la Dirección Regional de San José Norte", *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm.1, pp. 1-25.
- Coller, Xavier (2005). *Estudios de casos*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Epstein, Joyce (1995). "School/family/partnerships: Caring for the children we share", *Phi Delta Kappan*, vol. 76, núm. 9, pp. 701-712.
- Ferrada, Donatela (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto "Enlazando Mundos"*, Santiago: RIL Editores.
- Furman, Gail (2004). "The ethic of community", *Journal of Educational Administration*, vol. 42, núm. 2, pp. 215-235.
- Gálvez, Inmaculada y Tarrés, Marta (2017). "Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 29, pp. 97-110.
- García, María Paz; Hernández, María Ángeles; Parra, Joaquín y Gomariz, María Ángeles (2016). "Participación familiar en la etapa de educación primaria", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 97-117.
- Garreta, Jordi (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*, Madrid: CIDE/Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.
- Garreta, Jordi (2016). "Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm.1, pp. 47-59.
- Garreta, Jordi (2017). "La participación de las familias en los centros educativos" en J. Garreta (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*, Madrid: Pirámide, pp. 17-25.
- Garreta, Jordi y Maciá, Marcia (2017). "La comunicación familia-escuela" en J. Garreta (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*, Madrid: Pirámide, pp. 71-98.
- Gubbins, Verónica (2016). *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?*, Santiago: Ediciones Finis Terrae.

- Gubbins, Verónica y Otero, Gabriel (2016). "Effects of Chilean schools' accountability on parent participation", *Revista de Educación*, núm. 372, pp. 9-34. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-313
- Gubbins, Verónica; Tirado, Valentina y Marchant, Valentina (2017). "Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 155, pp. 107-122.
- Jafarov, Jafid (2015). "Factors affecting parental involvement in education. The analysis of literature", *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, vol. 18, núm. 4, pp. 35-44.
- James, Christopher y Guzmán, Elsa (2015). "La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento", *Sinéctica*, núm. 46. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/610> (consultado: 29 de noviembre de 2018).
- Jarpa, Carmen Gloria y Castañeda, María Teresa (2018). "Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 23, pp. 1-17. DOI: 10.1590/s1413-24782018230075.
- Jociles, María y Molina, Raquel (2013). *La monoparentalidad por elección. El proceso de construcción de un modelo de familia*, Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Lakoff, George y Johnson, Mark (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra.
- Maciá, Marcia (2016). "La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 73-83.
- Maciá, Marcia (2018). "Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: estrategia de mejora", *Ehquidad*, núm. 10, pp. 89-112.
- Martinic, Sergio (2006). "El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso", en M. Canales (ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, Santiago: LOM Ediciones, pp. 299-320.
- Mora-Figueroa, Juan; Galán, Arturo y López-Jurado, Marta (2016). "Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora", *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, vol. 15, núm. 1, pp. 7-21.
- Moreno, Iván; Bermúdez, Alexandra; Mora, Claudia; Torres, Diana y Ramos, Jeimy (2016). "Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela", *Encuentros*, vol. 14, núm. 1, pp. 119-138.
- Moscovici, Sergio (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz, Carlos; Ajagan, Luis; Sáez, González; Cea, Rodrigo y Luengo, Hector (2013). "Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables", *Universum*, vol. 28, núm.1, pp. 129-148.
- Oxman, Claudia (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*, Buenos Aires: Eudeba.
- Páez, Ruth (2015). "Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 67, pp.159-180.
- Palacio, María Cristina y Cárdenas, Olga (2017). "La crisis de la familia: tensión entre lo convencional y lo emergente", *Maguaré*, vol. 31, núm. 1, pp. 43-64.

- Palaudarías, Miquel (2017). “Cómo se entiende la participación de las familias en y desde las escuelas”, en J. Garreta (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*, Madrid: Pirámide, pp. 27-42.
- Park, Sira y Holloway, Susan (2017). “The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study”, *The Journal of Educational Research*, vol. 110, núm. 1, pp. 1-16.
- Razeto, Alicia (2016). “El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas”, *Páginas de Educación*, vol. 9, núm. 2, pp. 190-216.
- Río, Manuel Ángel (2010). “No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar”, *Revista Española de Sociología*, núm. 14, pp. 85-105.
- Santana, Alejandra y Reininger, Taly (2018). “El involucramiento familiar 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*, núm. 14, pp. 55-74.
- Saraiva, Lisiane y Wagner, Adriana (2013). “A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 21, núm. 81, pp. 739-772.
- Schilling, Carol (2015). “La construcción de nuevas interacciones entre familia y escuela: avanzando hacia una perspectiva comunicativa del espacio escolar” en V. Nogués y A. Precht (eds.), *Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar*, Santiago: Universidad Santo Tomás, pp. 195-214.
- Siede, Isabelino (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*, Buenos Aires: Paidós.
- Souza de Carvalho, Ricardo (2015). “La participación de la familia en actividades físico-deportivas en el ambiente escolar”, en V. Nogués y A. Precht (eds.), *Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar*, Santiago: Universidad Santo Tomás, pp. 127-138.
- Toledo, Ulises (2014). “El programa socio-fenomenológico de investigación” en F. Osorio (ed.), *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*, Santiago: LOM Ediciones, pp. 39-68.
- Valencia, Lucía (2015). “¿Por qué quiero enseñar Historia y Ciencias Sociales? Representaciones sociales de los estudiantes de profesorado en una universidad chilena”, en R. Calixto Flores (ed.), *Representaciones sociales en la práctica educativa y en la formación docente*, Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 107-125.
- Valles, Miguel (2009). *Entrevistas cualitativas*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Artículo recibido: 1 de octubre de 2019

Dictaminado: 3 de abril de 2020

Segunda versión: 6 de abril de 2020

Aceptado: 14 de abril de 2020