



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

**EL ROL DOCENTE Y LA ESCUELA:
APROXIMACIONES AL DISCURSO DE LAS FAMILIAS DE UN
ESTABLECIMIENTO MUNICIPAL Y DE UN ESTABLECIMIENTO PARTICULAR**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

AUTOR: CARES GEOFFROY, MARÍA JOSÉ

Profesor Guía: **Cárcamo Vásquez, Héctor**

CHILLÁN, 2017

Índice

	Página
Resumen	6
Introducción	8
Capítulo 1: Planteamiento del problema	10
1.1 Antecedentes del problema	11
1.2 Formulación del problema	12
1.3 Preguntas de investigación	15
1.4 Objetivos del estudio	16
1.5 Supuestos del estudio	16
Capítulo 2: Marco teórico referencial	17
2.1 Niveles socioeconómicos y segregación en Chile	19
2.2 Situación de la educación en el mundo y en Chile	20
2.3 Relación Familia – Escuela	24
2.4 Concepto de familia	30
2.5 Modelos Familiares	32
2.6 Las reformas educativas y el rol docente	35
2.7 El docente como sujeto de transformación	41
2.8 La desvalorización del rol docente	42
2.9 El docente y sus funciones	43
2.10 La Teoría de las Representaciones Sociales	45
2.11 Dimensiones dinámica de una representación social	48
2.12 Dinámica de una representación social	48
2.13 Metodología para el estudio de las representaciones sociales	49
2.14 Representaciones Sociales y Educación en la actualidad	51

2.15 Elementos de contexto: Características generales de los establecimientos	56
Capítulo 3: Marco Metodológico	59
3.1 Enfoque	61
3.2 Tipo de estudio	62
3.3 Sujetos de estudio	63
3.4 Elementos referidos a la selección de informantes	65
3.5 Técnica de relevamiento de información	67
3.6 Plan de análisis	69
Capítulo 4: Presentación y Discusión de Resultados	72
4.1 Exploración respecto de los establecimientos y el profesorado	73
4.2 Reconocimiento del concepto de escuela actual	76
4.3 Reconocimiento del rol docente actual	78
4.4 La familia actual	79
4.5 Contenido de la representación social respecto a la escuela en Establecimiento Municipal	81
4.6 Contenido de la representación social respecto a la escuela en Establecimiento Privado	87
4.7 Contenido de la representación social respecto al quehacer del profesorado en Establecimiento Municipal	92

4.8 Contenido de la representación social respecto al quehacer del profesorado en Establecimiento Privado	97
4.9 Discusión de resultados	105
Capítulo 5: Conclusiones	112
Bibliografía	124
Anexos	136

Agradecimientos

Agradezco y dedico este trabajo a todos aquellos que de una u otra forma fueron importantes para llegar a las instancias finales de mi investigación. A mis padres, Martín y Ema, por los recuerdos, principios y valores los cuales me han ayudado a transitar por el camino de la vida y por todo el apoyo brindado durante este largo camino. Al Maestro asesor Dr. Héctor Cárcamo, por el apoyo constante, colaboración, esfuerzo, dedicación, tiempo invertido y principal motivación en mi trabajo de investigación. A mi compañero Andrés, quien con su paciencia y apoyo hizo este proceso más confortable. Y a todas las personas que participaron en las entrevistas en los establecimientos respectivos que me regalaron parte de su tiempo ya que sin su ayuda y colaboración, este proyecto no habría sido viable.

Resumen

Esta investigación buscó develar las representaciones sociales que un grupo de apoderadas, pertenecientes a un establecimiento municipal y a un establecimiento particular, le atribuyen al rol del profesor y al rol de la escuela. Si bien es cierto, el profesor y la escuela trabajan en un mundo de cambios, y han ido adquiriendo más importancia con el correr de los años y a la vez, los padres quieren que los profesores les presten más atención a sus hijos y que la escuela ofrezca un presente gratificante para los jóvenes. Para este fin, el estudio analiza las fuentes, agentes y contenidos de las representaciones sociales que poseen las familias en cuanto a ambos roles, las cuales son configuradas a partir de la experiencia y contexto en el cual se formulan.

Para esto, se trabajó en base a la metodología cualitativa, utilizando como técnica de producción de información la entrevista semi-estructurada. El análisis fue desarrollado con la técnica de la semántica estructural.

Palabras claves: Rol de la escuela, rol docente, representaciones sociales, familias.

Abstract

This research aimed at unveiling the social representations that a group of women representatives belonging to a state and private school, attribute to the role of the teacher and to the role of the school. It is true that the teacher and the school, both work in a world of change and have gained more importance over the years and at the same time parents want teachers to pay more attention to their children and the school to offer a gratifying present for them-selves. For this purpose, this study analyzes the information resources, agents, and contents of the social representations that families possess according to these roles, which are shaped from experience

and context they are formulated in. For this, qualitative methodology was used, using as a production of information technique, the semi structured interview. The analysis was developed with the semantic structure technique.

Keywords: Role of the school, teacher's role, social representations, families.

Introducción

El presente estudio está basado en las representaciones sociales que las familias, pertenecientes a un establecimiento municipal vulnerable y a un establecimiento particular pagado, poseen del rol del docente y la escuela. Para aquello se deberá tener en cuenta cuales son los contenidos, es decir los códigos que conforman estas representaciones, las fuentes y los agentes que dan origen a estas. Autores neo-clásicos como Becker (1976), Waller (1932), citado por Guerrero (2002), reconocen a la escuela como un “sistema de defensa contra la intrusión paterna, la posición de los docentes ante tal situación es de marcar distancias y los considera incapaces de entender los problemas derivados de su profesión”

Teniendo en cuenta esta perspectiva, es relevante conocer el discurso que las familias poseen acerca de estos agentes. La dependencia del establecimiento será escogida de acuerdo al Índice de Vulnerabilidad que da a conocer el PADEM y a la elección por accesibilidad al colegio particular pagado, de los cuales se pueden encontrar sólo dos en la respectiva comuna.

Farr (1983) citado por (Mora 2002) señala que las representaciones sociales tienen una doble función, estas son "hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible". Para develar aquello, se consideró adecuado utilizar la metodología cualitativa, la cual nos permite comprender, trabajar y jugar con el lenguaje, en donde el sujeto investigado es principal y responde a las interrogantes desde su propio discurso. Respondiendo a los objetivos planteados, se estimó necesario abordar el estudio desde el enfoque de estudio de casos comparado; utilizando como principal técnica de recogida de información, las entrevistas individuales semiestructuradas en profundidad.

De esta manera, en este estudio se procurará indagar los sentidos y significados que las familias dan al rol docente y a la escuela.

La tesis se desarrolló en el marco del proyecto de investigación FONDECYT N° 11160084 de CONICYT.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

1.1 Antecedentes del Problema

Una problemática que ha suscitado especial interés desde que las teorías constructivistas respecto del aprendizaje entraron en escena, es la relación familia-escuela. Sin embargo, en Chile, el interés por su abordaje se incrementó sustantivamente desde los 90, con estudios de Gubbins (1997), Flamey (1999) y más adelante, con los estudios de Milicic (2003), y Avalos (2013), entre otros.

En cuanto a los estudios sobre Representaciones sociales en el campo educativo aparecen muy en boga en los últimos años, muy citados y comentados en las bibliografías así como en los ámbitos académicos universitarios. Numerosos son los trabajos que proponen estudiar la temática de las "representaciones sociales" desde la perspectiva que los alumnos, maestros, y otros actores del sistema educativo, tienen sobre diversos temas, por ejemplo representaciones sobre los factores causales asociados al fracaso escolar (Oyola, 1994), representaciones de los alumnos respecto al quehacer de y en la escuela (Tenti, 1987), representaciones que los maestros tienen respecto de la inteligencia de los alumnos (Kaplan, 1992, 1997), representaciones referidas a las expectativas de los maestros sobre los alumnos de sectores carenciados socioeconómicamente (Tedesco, 1982), las representaciones que posee el alumnado respecto a la educación ambiental (Calixto, 2013), entre tanto otros.

Cabe resaltar que en el presente estudio el interés estuvo orientado a develar las representaciones sociales que se crean y recrean en el contexto de un establecimiento municipal vulnerable y de un establecimiento privado de una comuna de la provincia del Biobío; particularmente, las representaciones que las familias pertenecientes a este tipo de establecimientos tiene respecto del rol del docente en particular y de la escuela en general, en

tanto que entramado institucional burocrático (Rockwell, 2008). Por qué se considera relevante este estudio de acuerdo a la distinción según tipo de establecimiento; primero, por la evidente segregación del mercado educativo en Chile, tal como lo señala Bellei (2013) y segundo, ya que aunque la segregación escolar despierta preocupación en muchos educadores y académicos vinculados al campo de la educación, esta ha sido relativamente postergada tanto por la investigación científica como por las prioridades de política educacional en Chile. Por lo tanto se mantiene el supuesto de los diferentes contextos a los que apoderados pertenecen, que poseen a la vez un discurso en particular diferente en tanto rol docente y escuela.

1.2 Formulación del Problema

Moreno (2000) muestra cifras que registran estudios empíricos acerca de la participación de la familia en establecimientos pertenecientes a dependencias privadas y públicas, la idea es conocer la respuesta de los padres a la oferta de participación que realizan los centros de educación, así como los motivos y concepciones que promueven la colaboración de las familias con la oferta que reciben y el juicio de valores que poseen del rol del profesor. En Chile, la Ley General de Educación en su Artículo 2º, señala que "La educación se enmarca en el respeto... capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y compartir en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad escolar, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país", de esta manera se explica en este decreto que la participación de los integrantes de la comunidad educativa es de especial relevancia ya que se debe mantener la convivencia en la escuela y es a través de estos espacios educativos en donde se promueve la participación de los padres en el proceso general del niño (a) en la escuela. De

este modo se pone en evidencia el interés del Ministerio de Educación por promover el rol de la familia en el contexto educativo formal. Por lo tanto, teniendo en cuenta que el entramado institucional reconoce la importancia del establecimiento de una relación familia escuela activa, se considera relevante indagar respecto de las valoraciones, percepciones y actitudes que madres, padres y apoderados en general tienen del profesor y la escuela, pues tal como señala Cárcamo (2015), Garreta (2009), Pozo (1996), el tipo de relación e involucramiento que la familia adopte con la escuela y el profesorado, no depende solo de las representaciones que posee el profesorado respecto de las familias, sino que también de las representaciones (creencias, juicios y prejuicios) que las propias familias tengan del rol que cumple el profesorado y la escuela. Autores como Vogels y Epstein (2002), se refieren a las concepciones que poseen las familias como uno de los ejes fundamentales para la mejora del proceso educativo formal.

Al respecto, cabe consignar que la elección del tipo de establecimiento al cual los niños y niñas asisten, no es al azar, hay distintos factores, a los cuales los apoderados prestan atención y se informan. Córdoba (2014) expone algunas razones de estas elecciones y plantea que en Chile, el comportamiento de las familias frente a la elección de escuela ha sido estudiado preferentemente desde la influencia del nivel socioeconómico.

Durante la última década, la desigualdad económica en Chile ha sido un tema constante en los discursos públicos. Castillo, Miranda y Carrasco (2012) explican que Chile es uno de los países que lidera los rankings de desigualdad económica a nivel mundial. El índice de desigualdad de Gini lo ubica dentro de los 15 países con la peor distribución del ingreso a nivel internacional (*United Nations Development Programme, 2010*).

Donoso y Hawes (2002) explican que el Simce asume que los resultados del proceso educativo se ven fuertemente influenciados por el nivel socioeconómico de las familias y por ende, del establecimiento escolar. Al igual que Córdoba, estos autores confirman que la variable socioeconómica es el factor determinante en los resultados, y que la dependencia de la escuela (si es privada, con aportes del estado o plenamente estatal) pierde fuerza. De esta manera indican que en este marco destacan dos aspectos: los establecimientos municipales son eficientes para el sector más pobre de la población, y segundo, en los niveles socioeconómicos en los que hay plena competencia (el mercado funciona), la dependencia del establecimiento es secundaria, siendo el nivel socioeconómico el factor explicativo dominante. Lo correcto es afirmar que las escuelas municipales tienen inferiores resultados porque atienden a los hijos de los más pobres del país (Donoso y Hawes, 2002).

En el presente estudio, los establecimientos se clasificaron según el Índice de Vulnerabilidad promedio del establecimiento, establecido en el PADEM.

Para proseguir con la formulación del problema de este estudio, se procuró conocer que las familias pertenecientes a diferentes sectores socioeconómicos, asistieran a diferentes establecimientos educacionales, en donde el discurso de la realidad en la cual están insertos, es desigual, por lo tanto es pertinente conocerlo recalcando que existen diferentes agentes en el proceso educativo de los hijos (as) de estas familias. Uno de estos agentes mencionados en este proceso, es el profesor, y se considera a este en un ambiente constante de relación con sus clientes, en donde se explica lo siguiente "Los padres y los profesores son enemigos naturales y el conflicto entre ambos natural e inevitable", explica (Waller, 1932:68). Sin embargo, hay autores como Fernández de Ruíz y Bigott (2011) que explican lo contrario de lo que realmente sucede, y debería ser que:

"los maestros deben ver a la familia como su mejor aliado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y viceversa. La comunidad, por su parte, es el contexto donde se pueden enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a su vez, puede junto a la escuela realizar proyectos de índole social que permitirá un desarrollo para ambos componentes". (Fernández de Ruíz y Biggot 2011:90)

De esta manera, a través de los años, emergen diversas perspectivas de acuerdo a la mirada de la escuela en cuanto a su relación con la familia.

1.3 Preguntas de la Investigación

Pregunta Principal:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que las familias pertenecientes a un establecimiento municipal vulnerable y a un establecimiento privado tienen de la escuela y del quehacer docente?

Para comprender el proceso que surge del discurso de las familias pertenecientes a un establecimiento municipal vulnerable y a un establecimiento particular pagado se tendrán en cuenta las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cuáles son los contenidos de las representaciones sociales que las familias pertenecientes a un establecimiento municipal vulnerable y a un establecimiento privado poseen de la escuela y del quehacer docente?
- ¿Cuáles son las fuentes y los agentes que dan origen a las representaciones sociales que las familias pertenecientes a un establecimiento municipal vulnerable y a un establecimiento privado poseen de la escuela y del quehacer docente?

1.4 Objetivos del estudio

Objetivo General:

Develar las representaciones sociales que las familias pertenecientes a un establecimiento municipal vulnerable y a un establecimiento privado poseen de la escuela y del quehacer del profesorado en una comuna perteneciente a la provincia del Bío Bío.

Objetivos específicos:

- Reconocer los contenidos de las representaciones sociales que de la escuela y del quehacer del profesorado poseen las familias pertenecientes a un establecimiento municipal vulnerable y a un establecimiento privado.
- Evidenciar las fuentes y agentes que dan origen a las representaciones sociales que respecto a la escuela y al quehacer docente poseen las familias pertenecientes a un establecimiento municipal vulnerable y a un establecimiento particular privado.

1.5 Supuestos del estudio

Las familias pertenecientes a un establecimiento municipal y a un establecimiento particular pagado no comparten su contenido del discurso acerca del rol docente y de la escuela en aspectos formales, funcionales y profesionales.

Capítulo 2

Marco Teórico Referencial

Resulta central, antes de generar una idea de la presente investigación, clarificar lo que se entiende por representaciones sociales. De acuerdo a esto, se toma una definición que plantea Serge Moscovici (citado por Alvarado y Garrido, 2003: 396) en donde define las representaciones sociales como: “Sistema de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo... un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres se integran a un grupo en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación”. Esta idea permite tener una visión más amplia de lo que genera esta teoría para la investigación en educación, ya que se puede afirmar que éstas constituyen una de las líneas de investigación con mayores aportes en el campo de la educación (Calixto, 2015). De esta manera, tomando en cuenta la definición de RS anteriormente, esta investigación se centró en develar las RS que familias pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos poseen del profesorado y de la escuela. Es necesario conocer el rol docente a través de la historia y actualmente, como se ajusta éste a los cambios, la situación en donde autores como Ruay (2010) señalan que existe un argumento que pone de manifiesto las tendencias principales hacia el deterioro y la profesionalización del trabajo del docente y de la misma manera, lo que pasa con la escuela, su rol en la formación de los estudiantes y a través del tiempo. De esta forma, debemos a la vez procurar conocer la realidad en Chile, cuando nos referimos a los sectores de la sociedad que cuentan con escasos recursos y a aquellos que son todo lo contrario y optan por otras alternativas educativas para sus hijos (as).

Gracias a estas perspectivas se pudo aplicar al objeto de estudio cuales son las RS que poseen las familias pertenecientes a ambos establecimientos, que es lo que se formula al respecto en diferentes sectores socioeconómicos de la población.

2.1 Niveles socioeconómicos y segregación en Chile

Para comenzar con una definición de segregación se puede observar que ésta se refiere según James & Taeuber (1985) a la desigual distribución que poseen los diversos grupos sociales ya sea entre unidades de organización diferentes, entre zonas geográficas o en una combinación de ambos. De acuerdo a esto, se puede llevar a cabo la razón por la cual los efectos de la segregación y distribución afectan a la relación entre los diversos grupos pertenecientes a los sectores socioeconómicos diversos.

Por experiencia en cuanto a la diferencia entre estos grupos sociales en el ámbito educativo, se puede ver una delimitación del espacio, ya sea en eventos públicos o populares en donde las familias y el alumnado comparten solo en sus espacios de acuerdo a cada grupo. Según Bellei (2013) y Valenzuela (2008), utilizando datos de la Prueba PISA-2006, de acuerdo al *Índice de Disimilitud de Duncan*, estimó que Chile posee junto a Tailandia el más elevado índice de segregación de los alumnos pertenecientes al 30% más pobre de la población escolar de entre los 57 países considerados en el estudio. De tal manera y con tales resultados, es posible realizar esta investigación para conocer los diversos discursos que poseen familias provenientes de diferentes dependencias escolares, entre ellas, municipal y privada y de acuerdo a esto de diferentes niveles socioeconómicos. De acuerdo a esto, se puede observar que el nivel de segregación socioeconómica de la población escolar chilena es comparativamente alto a nivel internacional.

2.2 Situación de la educación en el mundo y en Chile

Si miramos profundamente la situación de la educación en Chile, nos damos cuenta que se ha transformado en un negocio en donde compiten notoriamente intereses privados y públicos de la sociedad y a la vez existen objetivos distintos.

La configuración de la administración de los establecimientos y el financiamiento de estos, se puede desarrollar de tres maneras, tales como, la de tipo “puro” con operación y financiamiento público o privado, la de tipo mixto, con operación pública y financiamiento privado u operación privada y financiamiento público. De esta manera, el modelo de carácter mixto, opera en países como Irlanda, Holanda, y Bélgica y (Woessmann, 2006) citado en (Elacqua, Martínez, Santos y Urbina, 2012) argumenta que las características de este sistema indican que en estos países se le da especial importancia a los intereses de las familias, entregando una mayor diversidad de proyectos educativos operados por privados pero que son accesibles a través del financiamiento público, este modelo de educación se puede observar en países como, México, Nueva Zelanda, Italia y Colombia. También explica que el segundo modelo educativo se caracteriza por ser operado por entidades públicas, pero ser financiado en un porcentaje importante por privados, principalmente padres que deben pagar una mensualidad. Desde estos modelos, se puede ver que en Chile existen dependencias, a las cuales se referirá esta investigación, y las conocemos como municipales, subvencionados y públicos, siendo la primera y la última los focos de tal estudio debido a que la mantención y subvención de los establecimientos dentro de dos años pasará a ambos extremos dentro de la categoría preexistente, entre los cuales sólo serán, privados o estatales (municipales), desapareciendo así la subvención escolar proporcionada por privados y estatales fusionados.

A partir de los años 80, bajo la dictadura, las escuelas públicas, dependientes del Ministerio de Educación, son transferidas a los gobiernos locales, dándoles así, el término de dependencias “municipales” y por lo tanto, se le da origen al sistema municipalizado de la educación. Desde entonces, se dio la oportunidad de que por parte del Estado, se financien los cobros de matrícula a los estudiantes y se entregue al establecimiento una subvención por alumno por parte de éste. Desde aquí la competencia de los oferentes para atraer estudiantes y las familias realizan decisiones respecto del lugar de estudio de sus hijos (as). Este modelo, se asemeja al sistema *vouchers* que según Milton Friedman en el año 1995 son cupones canjeables por educación y el valor de ellos es pagado por el Estado.

Según Larrañaga (1994) citado por (Castillo, González y Puga, 2011) existen tres periodos por los cuales ha pasado la educación chilena los últimos 30 años:

- a) Desde 1881-1886, hubo una gran expansión por parte del sistema privado, subiendo desde un 15% a un 30% aproximadamente en cuanto a matrícula.
- b) Desde 1886-1994, este periodo, se caracteriza por una disminución en la inversión pública de la educación, es decir baja la subvención.
- c) Desde 1994 hasta la fecha, se modifica la dotación de profesores frente a los cambios de matrículas de estudiantes y aquí se comienza a cobrar una cuota compensatoria a los padres en el sistema, a lo que se le va a llamar financiamiento compartido, subiendo así el sistema de educación subvencionada a un 42%.

Aquí se puede observar que la educación ha pasado por diversas etapas las cuales han sido beneficiosas y a la vez riesgosas en cuanto a cierre de establecimientos y malas condiciones, sin embargo, en el año 2015 se alza la voz con una noticia la cual se hace verídica a comienzos del

año 2016, en la cual se explica la ley de inclusión, en donde cerca de 800 colegios pasan al sistema de gratuidad, es decir, 228.481 estudiantes son beneficiados por esta nueva ley. El Gobierno de Chile en el año 2018 establece que el lucro en educación escolar y con recursos públicos termina, por lo que ya no hay más retiro de utilidades. Todos los colegios que reciban aportes públicos y vía copago, son administrados por personas jurídicas sin fines de lucro. Esta nueva ley, tiene como plazo diez años para que los colegios opten por ser totalmente públicos o totalmente privados, el sistema de subvención se termina gradualmente dentro de este plazo. Esta nueva ley pretende lo siguiente (Gobierno de Chile, 2015):

a) Las familias no seguirán siendo discriminadas

Las familias podían ser discriminadas para acceder a un colegio que recibe financiamiento público. Por ejemplo, se les entrevistaba o pedían documentos. Con la Ley de Inclusión, serán las familias quienes elijan el colegio de sus hijos y no al revés.

b) La gratuidad se implementará gradualmente

La ley establece muchos años para que los colegios se adecúen al nuevo sistema y los aportes de las familias se reemplazan por aportes públicos.

c) Profesores y asistentes de la educación seguirán trabajando en sus colegios

Los trabajadores seguirán desempeñándose en el colegio, asegurándose que los derechos y obligaciones de sus contratos de trabajo y convenios colectivos se mantengan. No habrá término de la relación laboral por motivo de esta ley.

De acuerdo a esto, se puede observar una decisión a futuro en la cual todos los establecimientos pasarán por una nueva administración, o de acuerdo a algunos, esta se

mantendrá. Debido a esto, se procura en el presente estudio tener en cuenta esto para avanzar a un análisis en dos tipos de establecimientos los cuales, de acuerdo a la ley, serán las dos únicas posibilidades de educación a la cual podrán optar las familias. Desde este punto base se eligen los dos establecimientos educativos en tal investigación.

2.3 Relación Familia - Escuela

Durante décadas, los centros de educación inicial fueron vistos como instituciones orientadas preferentemente a desarrollar el aspecto cognitivo y conductual de los niños y niñas; de acuerdo a diferentes teorías, y descartaban la importancia de lo que era la comunidad escolar. Esta no promovía la participación de todos los individuos pertenecientes a ella. Era común por parte de los docentes creer que su función consistía sólo en enseñarle contenidos y ciertas reglas de comportamiento, y los padres creían que cumplían con su responsabilidad con sólo llevar a su hijo (a) a clases y de llevar lo solicitado.

Romagnoli y Gallardo (2007) hablan acerca de la "división de roles", ya que es necesario asumir que ambos, la escuela y la familia, tienen un impacto directo en el logro de la formación integral. También explican que, tradicionalmente se han disociado las capacidades formadoras de estos agentes, generando una división en cuanto a qué le corresponde a cada una, esto quiere decir, que las familias responden a la formación valórica y la escuela, a la formación académica.

De acuerdo a la historia de esta alianza se puede mencionar que en los años '80, en la Europa Occidental, ocurrieron las mayores transformaciones y reformas en pro de fomentar desde las escuelas la participación y compromiso de los padres con la educación de sus hijos (EURYDICE, 1997; Cairney, 2000). De esta manera se observa la preocupación por la unión de los agentes formadores para un trabajo en conjunto y en pro del educando. En Chile y

Latinoamérica, desde los años '90, se han ejecutado políticas y acciones para la participación y compromiso de las familias con sus escuelas de modo más sistemático que en los años anteriores. Algunos autores coinciden con la necesidad de promocionar la participación de los padres y apoderados en educación y generar estrategias de articulación y alianza entre las familias y las escuelas, esto ha ido creciendo a través de los años y ha sido demostrado en diversas investigaciones (Morales, 1998; Gubbins, 2001; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura [UNESCO], 2004). Es necesario entender que la cara visible del centro educativo para la articulación entre la familia y la escuela, es el profesor, este es el encargado en establecer la conexión entre estos dos agentes. Sin embargo, no siempre estas conexiones son beneficiosas. Villegas (2006) establece que los padres de familia consideran que los profesores no están respondiendo a las expectativas de educación que esperan para sus hijos. Las expectativas de las familias en el ámbito educativo son determinadas y responden al patrón cultural por el que se rigen. Las familias no escogen el establecimiento al azar, tal como señala Córdoba (2014), es posible reconocer cuatro puntos intervinientes en el proceso de elección del establecimiento educacional.

El primero apunta a que son los sectores acomodados los que se benefician del mercado al contar con más y mejor información y poseen un capital cultural que les permite sacar el mejor partido de la situación.

Segundo, las preferencias de las familias se deben a su estatus socioeconómico y nivel educativo. Esto quiere decir que aquellas con mejores condiciones tenderán a escoger de acuerdo a criterios académicos, asimismo, las más pobres y con menor escolaridad privilegiarían otros criterios tales como: cercanía o comodidad.

Tercero, las familias pertenecientes a todos los sectores socioeconómicos no escogerían el establecimiento en base a lo académico, sino de acuerdo a su alumnado: aquí priman las características culturales, socioeconómicas y étnicas de los estudiantes.

Cuarto, se le otorga relevancia a su red social (familiares, amigos, vecinos). De esta manera, familias pertenecientes a todos los niveles socioeconómicos y educativos privilegian una escuela sobre otra en función de comentarios informales. En cuanto a los datos entregados por fuentes formales, se puede argumentar que, dependería del nivel socioeconómico y educativo de las familias (Ball et al, 1996; Ball & Vincent, 1998) citado por (Córdoba, 2014).

Desde estos cuatro puntos expuestos por la autora, las familias se inclinan por una opción que fomente la calidad de educación de sus niños (as). Este estudio se ve enfocado a familias pertenecientes a dos establecimientos, sin embargo, debemos conocer que esta autora se refiere a las familias que pertenecen a un establecimiento municipal vulnerable, explicando que:

“Quienes envían a sus hijos a escuelas municipales informan no tener suficientes recursos económicos para pagar una mensualidad reconociendo, en algunos casos, la importancia que tiene la provisión de alimentos, materiales o vestimenta que les asegura su escuela... Quienes optan por establecimientos privados subvencionados con financiamiento compartido cuentan con recursos para ello, aunque dentro de límites bastante acotados”. (Córdoba 2014, p. 61)

De esta forma, las familias proponen como primer elemento el contar o no con los recursos para la educación de sus hijos.

Sin embargo, todas las familias esperan una educación de calidad, teniendo en cuenta las expectativas que la comunidad posee y obtiene a través de los medios de comunicación y la información.

En relación con la elección del establecimiento de sus niños o niñas se expone que existen personas que no poseen un claro conocimiento aún respecto a los agentes en el proceso educativo. De esta forma, es necesario conocer la cara visible de todo tipo de establecimiento, el docente.

A este respecto, al centrar la atención en torno a la conceptualización de *la buena escuela*, se pueden reconocer diversas dimensiones constitutivas de la representación respecto del rol del profesorado. Detengámonos un momento en la definición de buena escuela proporcionada por Córdoba (2014, p. 61). Una buena escuela es:

“En primer término, aquella que asegura la adquisición de conocimientos y habilidades. Se suelen utilizar tres indicadores para dar cuenta de aquello: los niños aprenden a leer, contar y sumar precozmente (incluso antes de ingresar a primero básico), si se les compara con alumnos de otras escuelas aparecen como más adelantados y obtienen buenas calificaciones. El segundo requisito de una buena escuela es que sus profesionales se constituyan como autoridad, de manera que la escuela funcione en un clima de orden y disciplina. Finalmente, una buena escuela es aquella que se mantiene abierta a atender las inquietudes o sugerencias de las familias, estableciendo una comunicación fluida con éstas”.¹

¹ El subrayado es nuestro.

De acuerdo a lo expuesto en la cita precedente, puede desprenderse que la definición del rol del profesorado está vinculada con la imagen general que del establecimiento educacional se posee. Es decir, están imbricados, toda vez que las familias depositan expectativas en la escuela y dan cuenta de ésta sobre la base de la actuación del profesorado. Siguiendo a Córdoba (2014), la actuación del profesorado y, por consiguiente, la apreciación que se tenga del rol que este desempeñe, está mediada por: resultados académicos, modelamiento moral y estilo y canales de comunicación con las familias.

Si miramos retrospectivamente, se puede sostener que la escuela moderna es una construcción social entre el siglo XVII y XVIII en las sociedades europeas que inicia una inédita relación que denominamos pedagógica entre un maestro y un alumno en un espacio y tiempo determinado (Tiramonti, 2005). La autora explica que las actividades de enseñanza-aprendizaje se dan de acuerdo a una jornada diaria que compromete espacio y tiempo de los actores de este proceso, y para ello aclara que, la escuela fue causa y consecuencia, relacionada principalmente con la necesidad de alejar al niño de la vida cotidiana del adulto. Así, los discursos acerca de la escuela por parte de la psicología, sociología, pedagogía, pediatría y psicoanálisis fueron proliferando a través del tiempo y de las transformaciones históricas.

La forma social de una comunidad debe ir unida a transformaciones que suceden en el mismo momento histórico, esto se refiere al entramado social y se le otorga un sentido político particular. Desde la perspectiva histórica, la formación de los Estados nacionales y las exigencias del gobierno mismo de formar una población democrática es uno de los referentes del surgimiento de la escuela moderna. Desde estos cambios contextuales, aparece el orden social, la conformación de la familia y el desarrollo del capitalismo.

De este modo, Tiramonti (2005, p.892) sostiene que:

“La escuela estuvo doblemente asociada a la creación de este espacio común: por una parte, como portadora de una propuesta universalista que expresaba el conjunto de los valores, los principios y las creencias en los que se fundamentaba la "comunidad", a la que debían incorporarse las nuevas generaciones y, por otra, como dispositivo de regulación social, y, en consecuencia, como instrumento de gobernabilidad”.

Todo este entramado institucional, familia, escuela, la clase social, etc., se rompe con la llegada de la globalización y con ello también, el vínculo entre individuos en este espacio común que pierde centralidad por la competencia de mercado que es más fuerte y define un nuevo orden social.

Los cambios en este sentido son tan importantes que hay autores que hablan de "la muerte de lo social" (Dubet y Martuccelli, 1998). De esta manera, todas las instituciones decaen y hay una pérdida de capacidades de agentes socializadores como la familia, la escuela y la iglesia. A la vez existe una pérdida de la potencialidad de la escuela y al mismo tiempo, de la familia. Y en este caso, correspondiente a los sectores socioeconómicos bajos, se indica que las familias provenientes de sectores vulnerables han sido sometidas en los últimos años a un descenso social que indica que las nuevas generaciones deberán innovar para afrontar con éxito el futuro (Tiramonti, 2005). Pero no solo se ven afectados estos agentes, sino, que el docente según explica Varela (1991) de acuerdo a las teorías constructivistas, se desplaza al docente desde un transmisor a un facilitador o guía de los aprendizajes y al igual que la escuela ha sufrido transformaciones. Ávalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor (2010) argumentan que estas se deben a las grandes transformaciones sociales, económicas y políticas en el escenario macro de la globalización y de lo que se ha denominado la "sociedad de la información o del *networking*"

(Castells, 1996). Desde esta reposición del rol docente, se dice que actualmente, no solo este sea un facilitador de los aprendizajes, sino que, experimente en espacios de comunicación con los apoderados.

De esta manera, autoras como Romagnoli y Morales (1996) explican que es bueno que haya espacios en que el profesor converse con su grupo de apoderados y les explicita qué participación espera de ellos y que reciba sus opiniones. La importancia en la conversación entre ambos agentes es crucial en el momento de formación y para que no se perciba como antagonismo que en vez de formar, lo (la) confundirán. La familia debiera estar consciente de que el docente no es aquel que solo se relaciona con el niño por las notas, sino que en su capacidad de profesional, está también el interés por la vida extraescolar y del conocimiento en los aspectos importantes en sus vidas. Las autoras llaman a esto, un buen padre, ya que reciben ayuda y es un trabajo mutuo entre agentes formadores.

De Gregorio García (1994) expone cuatro puntos que explican el protagonismo de los padres:

- Son ellos los que definen los objetivos de educación que quieren para sus hijos.
- Ejercen su autoridad para la consecución de esos objetivos.
- Eligen el centro escolar
- Están presente

Estos cuatro puntos coinciden en que el docente y la escuela deben ser colaboradores, no sustitutos, esto quiere decir que, no deben traspasar las tareas que son esenciales, a otros, mientras que ella misma puede cumplir esa función.

Desde el punto de vista de la escuela, el profesor es aquel que complementa, no descarga la responsabilidad a los padres. Este mismo autor habla sobre la visión que pueden tener éstos

acerca de las familias, y plantea, "no pueden verse, pues, los padres como unos extraños que invaden el campo de la educación institucionalizada" (Gregorio García, 1994:23). El apoyo es mutuo y la relación de estos debe ser de la misma manera. Para trabajar mutuamente, todas las aristas del sistema deben llegar al mismo objetivo, en cuanto al desafío país, se devela la importancia que está adquiriendo la educación a través de los años. Desde esta perspectiva, es necesario conocer la alianza que existe entre los agentes para este trabajo mutuo en la educación de los niños (as).

2.4 Concepto de Familia

Para conocer más a fondo las representaciones sociales que las familias poseen de la escuela y del quehacer del profesorado, debemos tener en cuenta el concepto de familia y los tipos de modelos familiares que existen en nuestra sociedad, para ello, autores como (Moreno, Bermúdez, Mora, Ramos y Torres, 2016) definen este concepto como es un espacio en el que niños y jóvenes son formados a partir de las relaciones afectivas que se establecen entre sus miembros, desde donde construyen y vivencian los principios y valores que regirán posteriormente su conducta.

Se debe tener en cuenta que la educación se produce no solo en la escuela, sino que en el hogar, en la calle y en el aula (Segovia, Martos y Martos, 2010). Desde esta perspectiva, nos damos cuenta que la educación se le delega a diversos escenarios de la vida y no como se pudo pensar tiempo atrás, esto quiere decir que, existen diversos papeles y ninguno es preponderante sobre otro.

Tal y como explican diversos autores, la relación familia- escuela y comunidad en los establecimientos educativos ha tenido un incremento a nivel mundial para así ser un incentivo en la mejora de la calidad de la educación.

Fernández y Pérez (1999) explican que los padres definen la calidad de los centros educativos en torno al grado de presencia de las siguientes características: la existencia de buenos profesores, su disponibilidad para atender a las familias, la información que se les proporciona sobre los alumnos, su control y seguimiento y el proyecto educativo del centro. De esta manera se puede observar como la familia está adquiriendo voz y requiriendo de mayores atenciones para la calidad de la educación de sus hijos. Sin embargo esto puede llevar a ciertas desventajas por parte del profesorado y de la escuela en sí, de la siguiente manera: los retos y complejidad en cuanto a lograr los objetivos, el acuartelamiento de las escuelas, la sobrecarga del profesorado en la atención a los requerimientos de las familias, con y sin participación en cuanto a cuidados básicos, la presión por parte de la institución y de esta manera, desde la perspectiva del déficit, los padres no están preparados para ser los padres que necesitan sus hijos, especialmente si estos últimos son “excepcionales”, por lo que requieren tiempo, esfuerzo y estrategias que posibiliten el adecuado desarrollo de esta capacidad y actitud (Segovia, Martos y Martos, 2010), pero debemos tener en cuenta que actualmente existe una nueva conceptualización familiar según Aguado (2008).

Aguado (2008) explica el concepto de familia de la siguiente manera. “La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común, que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y

dependencia” (Palacios y Rodrigo, 1988:33). Sin embargo nos hace ver que desde un principio se cree que esta entidad está hecha para sobrepasar distintos obstáculos que la vida interpone, pero que en realidad, a través de los años, se ha ido alejando la perspectiva que se tuvo en algún momento y lo desplaza definiéndola como “una familia negociadora” con una nueva estructura familiar que se ha impuesto de acuerdo a los cambios sociales de los últimos tiempos. Mismos cambios que generan nuevas y variadas exigencias a las escuelas y el propio profesorado.

2.5 Modelos Familiares

A través del tiempo y con la reforma se han ido implementando recursos para hacer más partícipe a la comunidad escolar y de esta manera integrar a las familias a la educación formal de sus hijos. Córdoba (2014) expone cuatro razones que respaldan la participación de las familias que potencian la educación de calidad. En ellas expone que las familias son una fuente de recursos materiales que apoyan al estudiante en la mantención de la infraestructura y entregan materiales necesarios para el aprendizaje. Otro de los puntos expuestos dice que la participación de las familias es vista como un potenciador del aprendizaje en los estudiantes y de esta manera se presenta la tercera razón que dice esta participación es un sistema de control que presiona al sistema por los logros de calidad y por las condiciones en las que aprenden, de esta manera se muestra la cuarta razón, en la que se dice que los padres se han querido dar a conocer desde una entidad con cimientos más fuertes, los cuales son los centros de padres existentes en los colegios, que velan por los derechos de los estudiantes, como una forma de democratización social.

De esta misma manera los docentes poseen diferentes opiniones acerca de las familias y de los estudiantes, y esto varía de acuerdo a cada sector socioeconómico. Diversas investigaciones muestran que los docentes de sectores socioeconómicos bajos tienen opiniones

fuertemente negativas, respecto de sus estudiantes y de sus familias, en cuanto a las capacidades cognitivas, expresivas y en el ámbito psicológico (Córdoba, 2014). Por lo tanto las expectativas que mantienen estos docentes de estos estudiantes son bajas y en cuanto a las expectativas de las familias, concluyen en la supuesta carencia afectiva, social, económica y educacional y lo atribuyen a la configuración de éstas, que es distinta a la tradicional (biparental con hijos) y se entiende configuración distinta con lo que la autora llama “familia destruida” y se explica de la siguiente manera: Los adultos no tendrían un nivel educativo que les permita apoyar a sus hijos (as), ya que las madres trabajan fuera del hogar, son criados por los abuelos (as) y se puede decir que, de acuerdo a esto las condiciones de las familias como la composición familiar, el nivel de escolaridad, la ocupación laboral, la situación socioeconómica, las condiciones de vivienda entre otras son muy distintas a lo que se presentan en los niveles socioeconómicos altos.

Desde esta perspectiva se puede observar y dar paso a conocer los distintos tipos de ambientes familiares u hogares en los que nuestros alumnos están insertos.

Señalemos que el hogar es “aquel grupo constituido por una sola persona, con o sin grupos de parentesco, que hacen vida en común, es decir, se alojan y se alimentan juntas (habitan en una misma vivienda y tienen presupuesto de alimentación en común)”. (MIDEPLAN; 1998 s/p) citado por Ledezma y Roach (2010).

Estas autoras muestran que desde esta definición se puede encontrar con 3 tipos de hogares:

Hogar Unipersonal: En que el hábitat está constituido por una sola persona. Generalmente en este tipo de hogares se encuentra a los adultos mayores.

Hogar Familiar: El hábitat es compartido por uno o más núcleos familiares.

Hogar no Familiar: El hábitat lo comparten dos o más personas que no tienen vínculos de parentesco entre sí.

A partir de la composición de la familia, existe la siguiente categorización (SERNAM, 2010) en que se establece la conyugalidad, parentalidad y consanguinidad y es la utilizaremos en el transcurso de este estudio:

Nuclear monoparental sin hijos/as: Unipersonal, corresponde al hogar constituido por una sola persona que es jefe(a) de éste.

Nuclear monoparental con hijos/as: Constituido por el/la jefa (e) de hogar y al menos un hijo(a) o hijastro(a).

Nuclear biparental con hijos/as: Compuesto por un(a) jefe(a) de hogar, su cónyuge o conviviente, con presencia de hijos(as) o hijastros(as).

Nuclear biparental sin hijos/as: compuesto por dos personas: un(a) jefe(a) de hogar y su cónyuge o conviviente, sin presencia de hijos.

Extenso biparental: Compuesto por un(a) jefe(a) de hogar, su cónyuge o conviviente, con o sin presencia de hijos o hijastros, y al menos otro pariente.

Extenso monoparental: Constituido por un(a) jefe(a) de hogar, con o sin presencia de hijos o hijastros y al menos con otro pariente.

Compuesto: Constituido por un(a) jefe(a) de hogar con o sin cónyuge o conviviente, con o sin hijos y con la presencia de al menos una persona que no sea pariente.

Sin núcleo familiar: Constituido por un(a) jefe(a) de hogar y una persona pariente o no pariente, vinculada a él/ella por relación distinta a la alianza o filiación.

Por todos estos tipos de modelos familiares y tipos de hogar que se pudo encontrar, se puede observar que cada establecimiento es un mundo y en esta comunidad escolar se encuentran distintas personalidades, caracteres, emociones, sentimientos y niveles socioeconómicos, culturales etc. que delatan la relación que las familias pueden adaptar en cuanto a diferentes factores que se involucren en la educación de sus hijos (as). Para esto se necesita conocer más a fondo el rol que ejerce ésta en la escuela y como es su proceso dentro de ella y de esta manera nos damos cuenta de su rol principal y de la coherencia de su discurso.

2.6 Las reformas educativas y el rol docente

En el caso de la Reforma Educacional en Chile, el gobierno estableció en 1990 dos objetivos centrales, mejorar la calidad y la equidad de la educación, a lo cual se agregó, en 1995, un tercer objetivo, la modernización de la educación, para modificar la estructura y función del aparato educacional (Navarro, Pérez, González, Mora y Jiménez, 2007). El ambiente de reformas que ha marcado fuertemente a los sistemas educativos en los últimos veinte años ha sido descrito como un viraje fuerte hacia una educación regida por los principios de la economía de mercado y del neoliberalismo (Weber, 2007). Además, se ha podido ir observando como nuestra educación ha tenido diferentes vuelcos, los pros y los contras de todo proyecto a futuro. Uno de esos es el rol docente, el quehacer de éste en el proceso formador de los estudiantes. De acuerdo a diferentes experiencias, el rol docente es tan importante como el rol de la familia, siendo esta última, como se explica anteriormente, la primera en el traspaso de valores y estos últimos, en la educación formal de los niños (as). Sin embargo, Bettelheim (2001) afirma que la tarea más importante y la más difícil en la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido en la

vida. El hecho de comprenderse a sí mismos y a comprender a los demás, a relacionarse, a interactuar, implica un mutuo acuerdo entre estudiante-profesor.

Guerrero (2002) explica que la práctica docente es un ejercicio personal que ofrece recompensas. Estas se reflejan en acontecimientos que suceden en el aula que son los resultados de los trabajos que este realiza con sus estudiantes en un espacio y tiempo. Si bien es cierto, el profesor tiene también un rol que realiza en solitario que se vislumbra desde el punto de vista social, este, hace un esfuerzo de manera tal que hasta superan las propias limitaciones de su trabajo.

Nosei (2004), habla acerca del profesor como un "salvador" y dice que "Pensar en la enseñanza como una tarea de salvación pública remite al concepto de la vida", ella devela la imagen del docente como una tarea de enseñar, que significa, ayudar a otros a incluirse en la escena pública a partir de argumentos válidos y valiosos.

Actualmente, se considera el trabajo del profesor en un mundo postmoderno, con el pasar de los años todo cambia, y se necesitan refuerzos para seguir con nuevos proyectos, y adaptarse a ellos. El cuerpo de docentes se integra por mujeres y hombres con concepciones de sociedad diferentes y que son compartidos por muchas otras personas, pero estas concepciones varían de acuerdo a perspectivas con las que se mire. Las políticas de trabajo, no son las mismas que se llevan a cabo en el aula y es en este lugar en donde se presenta la sociedad y la realidad como tal. Siendo la profesión docente, un ejercicio que existe hace más de miles de años, con diferente nombre, no posee una base en la cual se puedan cimentar supuestos para mejorar e impulsar nuevos desafíos de esta área. Nosei (2004) explica que el narrador, ayer el sabio de la tribu, hoy el docente, asume la función educativa que tiene por finalidad ayudar a atribuir significado y

sentido a la vida. Sin embargo, de acuerdo a la experiencia, el ejercicio de docencia, no así como las ciencias, no posee fundamento.

Actualmente, los programas curriculares están en constante cambio, a medida que se van multiplicando las innovaciones van aumentando las presiones por los resultados, tanto a nivel interno de la escuela como a nivel externo de la familia y de la sociedad (Ruay, 2010). El docente vive en constante tensión, alteración, y cambios en el y por parte del sistema, se le exige tiempo, habilidades y competencias que deben ir aumentando mientras se encuentra inserto en éste. De acuerdo a los avances y a los cambios, se implementa en algunos establecimientos distintas estrategias para poder hacer de esta cercanía un poco más amena en cuanto a relaciones, de esta manera los maestros continúan implementando iniciativas cotidianas de manera individual que tienen por objetivo seguir fomentando el apoyo a sus estudiantes, algunas de estas estrategias son, por ejemplo, hacer partícipe a la familia en algunos de los trabajos que se le asignan a los niños, para la casa, en donde los adultos pueden manifestar su punto de vista o sugerir nuevos conceptos, explica (Moreno et al., 2016) en tanto, ocasionalmente se hace citación para que el padre asista y dialogue directamente con el maestro y su hijo, otra iniciativa, es el uso de las redes sociales para que todos los padres estén al tanto de las actividades de los hijos. Estas iniciativas, son usadas y compartidas entre los maestros para mantener un acercamiento continuo con la familia y sin tensión que es lo que se espera. Para esto, el profesor requiere de una formación integral (saber, saber hacer y saber ser) que le permita construir las bases necesarias, desde una perspectiva constructivista, para desempeñar su papel, tan útil y primordial, pero desde una postura flexible, permeable y sensible a las características del afuera (Santos Guerra, 2001).

Al profesor se le presenta una tarea difusa, en la cual la familia va requiriendo atención y los estudiantes más tiempo para sus problemáticas personales. Sin embargo, Ruay (2010) señala que existe un argumento que pone de manifiesto las tendencias principales hacia el deterioro y la profesionalización del trabajo del docente. La decadencia del ejercicio del profesor en la rutina, hace que la profesión se convierta en el ejercicio de un trabajador manual y no de un trabajo autónomo. Autores como Apple (1989) señalan que el currículo impuesto, la familia, los métodos de instrucción y la demanda laboral del ejercicio, hacen que éste parezca controlado, bajo un sistema de tareas imponente.

Las tareas que sobrellevan los docentes son muchas, y el hecho de vivir en constante presión por parte de apoderados supervisando su actividad mediante el paulatino incremento de la participación de éstos últimos, se ha hecho cada vez más constante y ha crecido con mucha fuerza, de ésta manera, Colás y Contreras (2013) analizan dos modelos teóricos que sistematizan los tipos de participación y las concepciones que tienen los padres de los centros educativos. El modelo de Vogels y Epstein que sistematiza las concepciones de los padres en cuatro: Como consumidores, clientes, participantes y socios. Los primeros son aquellos que ven a la educación como producto que se consume, el cual si no refleja satisfacción, se cambia por otro. Clientes, los cuales asumen que el docente es el verdadero responsable y experto de la educación. Los terceros, son los participantes, ellos están implicados activamente en el proceso educativo de sus hijos (as) y trabajan colaborativamente junto a los profesionales. Los últimos, socios, ellos están implicados al grado máximo en la educación de sus hijos y trabajan en conjunto y colaborativamente con el profesorado. De acuerdo a este método de distinción y sistematización de las concepciones de las familias, se puede entender la educación como un producto que se vende, se acaba y se cambia, y un refuerzo para apoyar la labor de los apoderados. En cambio el

modelo de Epstein (2002) revela la otra parte de la moneda. Este permite identificar el tipo de oferta de participación que el establecimiento ofrece a los padres y reconoce dos opciones, que son: ayuda a los padres, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y Colaboración con el entorno. Se refiere la ayuda a los padres como el apoyo en el proceso de crianza de los niños. La segunda, potencia la relación familia-docente. La tercera, fomenta la colaboración de las familias en tareas escolares y extraescolares. La cuarta, el hogar se convierte en la continuación de la escuela, en cuanto al proceso educativo. La quinta, se potencia al motivar a los estudiantes a participar de los consejos escolares. La última, se basa en las relaciones que la escuela establece con el contexto sociocultural, para complementar la formación con la escuela.

Por otra parte, cabe consignar que las acciones y prenociones que tenga el docente en cuanto a su alumnado van a depender de la relación que tenga éste con las familias, de la carga y tensión en cuanto a trabajo, y a las condiciones en las cuales se desenvuelva. Castillo (2012) argumenta que en el campo educativo la utilización del concepto de “representación social” ha ido abriendo nuevas perspectivas para el análisis de la relación pedagógica y de las desigualdades educativas. Se ha buscado conocer cómo la representación que se hacen los profesores de sus alumnos considerando el origen social de éstos influye en el trato pedagógico y finalmente en el desempeño escolar obtenido por éstos. Desde esta perspectiva nos damos cuenta de que la relación que se mantenga con la familia es de mucha importancia en cuanto al desarrollo del alumnado, de esta manera las familias y las escuelas constituyen redes micro sociales, estas redes se interrelacionan formando parte del sistema social, cultural y económico más amplio. Cuando las dinámicas de comunicación entre familias y escuelas (F-E) no son las deseables, son escasas, sesgadas, o sencillamente, inexistentes, las consecuencias derivadas

incidirán necesariamente en el desarrollo de los que se educan (Martínez, Álvarez y Fernández, 2009).

La carga y la tensión ya mencionadas que sobrellevan los profesores hacen de esta labor muy compleja en diferentes ámbitos, sabido esto en diferentes contextos, la mayoría de las personas piensa en el futuro de la carrera docente y lo comienzan a ver muy lejano como elección a sus estudios posteriores, ya que las entrevistas, reportajes, noticias, etc, hablan del mundo de un docente como un desgaste. En este caso se han dado a conocer diferentes puntos de vista hacia este, por ejemplo, Gavilán (1999) expone algunos puntos en cuanto a la elección de la carrera docente y dice que la elección vocacional depende de factores ya sea familiares, personales y variables sociales, que quiere decir que las personas principalmente se basan en las experiencias laborales de los padres, o lo que los padres quieren para sus hijos, y que sus propias expectativas se realicen, junto con esto se deben preocupar en las habilidades y destrezas que cada persona tenga en cuanto a su elección, y por último lo que está de moda, lo que aparece en los medios de comunicación, etc. Por lo tanto, hay carreras que tienen en el imaginario colectivo una connotación negativa, como lo es la carrera docente, en cuanto a tomar decisiones vocacionales.

La situación de desmedro de esta carrera se da a conocer a nivel país tras condiciones en las cuales estos profesionales trabajan y en cuanto a estas, en su investigación, (Gavilán, 1999) señala lo siguiente: malas condiciones laborales, bajos salarios, hacerse cargo de los problemas de los alumnos y necesidad de tener varios puestos para sobrevivir. De acuerdo a todos estos puntos que el autor expone, se puede crear una nebulosa ficticia en el trabajo del docente que por experiencias conllevaría a lo que se llama el *Burnout* o agotamiento emocional en la que los profesores están inmersos, debido al agobio laboral, de esta manera Jiménez, Jara y Miranda

(2011) observan que existe una relación inversa y altamente significativa entre las variables burnout y satisfacción laboral, observándose que a mayores niveles de Burnout menores niveles de satisfacción laboral existen. Por esto, las personas dudan en la posibilidad de seguir la carrera docente como algo para toda la vida ya que con tanta negativa información respecto al tema, existe una desmotivación por parte del estudiantado.

2.7 El docente como sujeto de transformación

Si bien es cierto se puede decir que en como todas las ciencias, en el área de la educación se han producido cambios en cuanto a su estructura y las nuevas políticas han traído cambios en cuanto a la formación docente y al rol del docente y consigo diferentes perspectivas y opiniones por partes externas e internas. Una de las líneas de acción de la formación de un docente transformador se origina a partir de la indagación y reflexión crítica de su realidad circundante, en un contexto actual que aún no difiere mucho de los cuadros descriptos, y circunscribiéndolo a la escuela y a su correspondiente comunidad educativa (Zabert, 2013). Esto se explica como una retrospectiva la cual debe ser por parte del docente conociendo su realidad en la cual está inserto y desde ese modo generar su discurso práctico hacia la comunidad educativa. De esta manera el rol docente está sujeto a las políticas de cambio, es un ser adaptativo que debe orientar sus prácticas al contexto de sociedad en el que está inserto y de esta manera valorar juicios, representaciones que se emiten hacia él/ella en cuanto comunidad educativa para un trabajo de calidad como profesional y en cuanto a la institución. Debido a esto, debemos considerar que los juicios emitidos de una comunidad escolar son muchos, ya sean positivos o negativos.

2.8 La desvalorización del rol docente

José Esteve (1994) habla sobre las dificultades que existen en esta profesión, las situaciones conflictivas que emergen dentro de la carrera ejercida. Éste lo argumenta como un “malestar” y su punto principal lo expone de la siguiente manera “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones tipológicas y sociales en que se ejerce la docencia”, teniendo en cuenta esta explicación, se puede observar que en todo este capítulo se ha explicado la carga de actividades, la tensión, juicios de valores negativos, en cuanto al rol del profesor. Éste debe trabajar en condiciones directas como las relaciones que los alumnos mantienen con los docentes, jefaturas de curso, que implica un tiempo extra de atención y mantención de un ambiente propicio para el estudiante, de esta misma manera la relación con los apoderados que a medida de avanza el tiempo se ha ido incrementando la importancia y participación de estos en la institución y en el desarrollo y educación del niño/a, la relación con los directivos que ejercen aún más presión y rigurosa acción en cuanto a todo lo comunicado anteriormente, y por último en cuanto a sociedad, las funciones que se le delegan al sistema educativo, y por ende a los docentes, son cuestionadas día a día por la comunidad.

Para autores como Mendizábal (1995), este estado por el cual atraviesan los profesionales de la educación depende del nivel socioeconómico de los alumnos, ya que parece influir directamente en la percepción de fatiga y en la frecuencia de la misma en el desempeño docente. Por ejemplo, los docentes a cargo de alumnos de nivel social medio que sienten fatiga son un 37%, porcentaje que asciende hasta el 61% si están trabajando en escuelas de zonas desfavorecidas. Se puede explicar esto como lo expuesto anteriormente en este capítulo en donde las opiniones de los docentes en cuanto al nivel socioeconómico de los alumnos parecía afectar

la labor, ya que el desgaste en cuanto a delegación de prácticas para el desarrollo de los estudiantes es muy distinta en los dos niveles, el alto y el bajo, ya que en el primero, el alumnado lleva un “*background*” cultural más amplio, con procesos y actitudes ya desarrolladas por las propias familias, en tanto así, los estudiantes pertenecientes a niveles socioeconómicos más bajos, presentan un débil nivel cognitivo, un bagaje cultural más bajo y procesos y actitudes no desarrolladas aún. Cabe destacar que los procesos y actitudes a los cuales se menciona, son los de socialización, higiene, valóricos, entre otros.

2.9 El docente y sus funciones

Para entender más allá este entramado acerca del rol docente y sus funciones, Ávalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor (2010) establecen cuatro puntos sobre los cuales explican el funcionamiento de éste:

- La identidad profesional docente
- Agencia y percepción de eficacia
- Conocimientos, creencias, emociones, significados
- La situación actual del trabajo docente

Sobre el primer punto, se observa que los docentes pueden considerarse como agentes a quienes se les ha encargado por sobre otras tareas sociales, la tarea de educar y enseñar. Y significa como ellos pueden verse a sí mismos en esta profesión y como otros los ven. Es cierto que debe ser riguroso en su actuar y pensar ya que está bajo juicios que otros emiten sobre él.

El segundo punto, se refiere a las acciones realizadas por los docentes para modificar el entorno de acuerdo a las condiciones y necesidades que surgen en cuanto a la comunidad

educativa, por lo tanto, el modo de actuar del agente depende tanto del sentido de capacidad o poder para actuar, como de la estructura social sobre la que se actúa.

Siguiendo con el tercer punto; éste se refiere a las áreas de contenido que forman parte de la base de conocimientos que el docente posee en cuanto al proceso de enseñanza- aprendizaje, curriculares, pedagógicos y a los que en gran medida como argumenta (Perrenoud, 1998), forman parte del conocimiento científico en la práctica.

En cuanto a los significados, estos dependen de como el profesor vea y le atribuya una opinión a la realidad, quiere decir, como la percibe y se relaciona en ella.

Las creencias tienen mucho que ver con las opiniones que el docente posee acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje al que está ligado día a día.

El último concepto de este punto, son las emociones, las cuales tienen que ver con el impacto emocional que producen las demandas del trabajo docente (causa-efecto)

Para concluir con el cuarto punto y a la vez para discrepar con algunos pasajes anteriores de este capítulo, se puede observar que las autoras Ávalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor (2010) comprenden la situación actual del profesor como positiva respecto a su trabajo, ya que los profesores estudiados tienden a sentir mayor satisfacción cuando su labor es reconocida y apreciada, y existen buenas relaciones entre colegas. Resienten, por otra parte, aspectos concretos de su condición como son la cantidad de alumnos por curso, las recargas de trabajo administrativo y burocrático producido por las reformas, y el nivel de sus remuneraciones. En cuanto a esto podemos decir que la intrusión de las familias no es un momento de tensión en cuanto al agobio laboral como lo exponen diversos autores anteriormente.

De este modo, ya teniendo los modelos que analizan las dos visiones principales (la escuela y el docente y la familia) en ámbitos generales, se necesita revisar las representaciones sociales, es decir juicios valóricos, visiones, opiniones, el discurso que las familias pertenecientes a los dos niveles socioeconómicos en estudio, poseen del rol docente y de la escuela, ya que como dice (Calixto, 2015) este método de investigación propicia la comprensión de los sentidos y significados que los sujetos confieren a determinado objeto representado y la postura que asumen ante los roles en cuestión, por lo tanto, las RS comprenden aquello que está en lugar de otra cosa y tienen un papel importante en la comunicación.

2.10 La Teoría de las Representaciones Sociales

Dado el objeto de estudio, se considera que una forma adecuada de abordarlo es mediante la teoría de las representaciones sociales. El término de representaciones sociales es un término empleado en las ciencias sociales desde 1898; el primero en utilizarlo fue Emile Durkheim, éste definió las representaciones colectivas como formas de conocimiento que se constituyen socialmente y que no pueden explicarse recurriendo a la psicología individual (Calixto, Calderón y Mejía, 2009).

Wilhelm Wundt, fue el padre de la psicología social que nace junto a un movimiento filosófico en Norteamérica que tuvo fuertes implicaciones en la pedagogía, la comunicación y la propia psicología, el cual fue llamado Pragmatismo, siendo John Dewey y George Mead los que lo definen más tarde como una filosofía de acción que busca diluir el mecanismo causal que supone que las relaciones causales es un efecto entre estímulos ambientales y reacciones de organismos. Para comprender estas relaciones causales, Wundt realza el papel del lenguaje como

catalizador de la relación del hombre y su colectividad y con la cultura como su producto, en cuanto Mead aborda la comunicación en esta forma de interacción (Mora, 2002).

Así, Mead define dos características de esta interacción: quien se comunica, puede comunicarse consigo mismo y esta comunicación crea la realidad. Desde esta perspectiva Durkheim hace una diferencia entre las representaciones colectivas y las individuales, proponiendo una metodología de estudio distinta, a la primera, se le atribuye la sociología, mientras que a la segunda, la Psicología y desde estas dos miradas del estudio del ser humano y su interacción, Serge Moscovici, integra en una psicología social, las aportaciones de ambas disciplinas, dando origen a la representación social y la define como un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979 pp. 17-18)

Para el estudio de las RS que poseen las familias provenientes del nivel socioeconómico alto y del nivel socioeconómico bajo en cuanto al rol del docente y al rol de la escuela, se puede decir en términos más llanos, la RS es una forma de conocimiento a través de la cual el que conoce se coloca dentro de lo que conoce o quiere conocer, para más profundamente obtener un discurso completo de indagación de dicho objeto, elemento, etc. Se necesita de esta teoría para hacer alusión a una forma de pensamiento social como lo explica Jodelet (1984). Vasilachis (2003) en un estudio acerca de la pobreza y los medios de comunicación, dice que la relación entre el sujeto cognoscente y el sujeto conocido no es directa, sino que está mediada por un conjunto de representaciones, a las que ambos sujetos apelan para conocer, así, cuando estas representaciones se interponen entre ellos y la imagen que han producido uno de ellos, en este caso las personas pobres (sujeto conocido), es negativa y está unida a las acciones que la

comunidad rechaza o cuestiona, el conocimiento va a producir una descripción reducida y negativa del sujeto pobre. Por lo tanto, la imagen que un sujeto o grupo posee de un sujeto u objeto, va a depender de cómo el proceso de interacción, de socialización, de comunicación con el sujeto u objeto en cuestión se produzca y se conozca.

Robert Farr (1983) estudioso de la teoría de Serge Moscovici, argumenta que las RS aparecen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo y que no representan simplemente opiniones acerca de “imágenes de” sino teorías o ramas del conocimiento, con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. De esta manera el principal observador y hacedor es el sujeto y su mundo y la comunicación existente entre los miembros de una comunidad a la cual se le asigna un código para nombrar y clasificar aspectos de este mundo y de su historia individual y grupal.

Aprovechando esta aproximación Banchs (1984) muestra una definición de representación social como una forma de conocimiento de sentido común que caracteriza a las sociedades modernas “bombardeadas” por la información que los medios de comunicación divulgan. De esta manera esta autora asemeja bastante su definición de RS a la de Vasilachis (2003). Sin embargo, Banchs (1984) remarca el carácter de las RS como contenido y procesos explicando que una forma de conocimiento, posee una forma de adquisición y comunicación de éste. Esto es muy importante para esta investigación, ya que los objetivos se basan en conocer las fuentes, los contenidos y procesos que las RS que poseen las familias pertenecientes a niveles socioeconómicos distintos poseen de la escuela y del quehacer docente.

Sobre la base de lo expuesto, se puede indicar que la representación social se constituye de cuatro dimensiones, tales como, las fuentes, los agentes, los contenidos y los procesos de esta.

De acuerdo a esto y para efectos de este estudio, se entenderá RS como una mediación de la comunicación y también como un sistema integrado de conocimientos que orienta las acciones e interacciones en la vida cotidiana. Así, es posible reconocer que las RS se construyen y reconstruyen en el entorno de intercambios cotidianos, en el conjunto de significados y sentidos que entran en juego en los diferentes contextos sociales.

2.11 Dimensiones de la representación social

Mora (2002) analiza con fines empíricos a las representaciones sociales definidas por Moscovici en tres dimensiones: La información, el campo de representación y la actitud.

De acuerdo a La información, como primera dimensión en la investigación de las rs, este autor se refiere a la suma de conocimientos con los que cuenta un grupo acerca de un hecho de naturaleza social, es decir, a la riqueza de datos que se tienen para dicho estudio.

El campo de representación es la organización del contenido, y se visualiza como éste varía de grupo a grupo (fuentes inmediatas). Y por último, se tiene en cuenta, la actitud que se define como la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social, en cuanto a comportamiento y motivación.

2.12 Dinámica de una representación social

Moscovici buscaba estudiar el Psicoanálisis en la sociedad francesa de los años cincuenta y mediante este proceso distinguió dos procesos básicos que explican que lo social transforma un conocimiento en una representación colectiva y esta misma modifica lo social. A este proceso le llamó Objetivación y Anclaje y de esta manera pretendía unir las ciencias de la sociología y la Psicología para el análisis de las representaciones sociales.

La objetivación: Este proceso lleva a hacer real un concepto y a materializar una imagen y va desde la selección de los elementos hasta formar un modelo figurativo que ayude a identificar esta imagen con mayor nitidez, así, se reducen las palabras y los objetos que las acompañan, es decir, el lenguaje se une a la “cosa”.

El Anclaje: Como lo explica Moscovici, implica la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones (Moscovici, 1979). En simples términos esto se refiere a la inserción del objeto dentro de un pensamiento constituido.

Teniendo en cuenta la dinámica de una representación social, se puede indicar que estos conceptos se articulan entre sí, para dar facilidad al estudio de las rs, en cuanto a la contribución a modelar las relaciones sociales y para ver cómo éstas se expresan.

2.13 Metodología para el estudio de las representaciones sociales

En la investigación acerca de la sociedad francesa, Moscovici utiliza procedimientos metodológicos y técnicas de recolección y el análisis de la información para el estudio de las representaciones sociales, éste menciona entrevistas abiertas en profundidad, cuestionarios semiestructurados, el análisis minucioso del lenguaje. Para que aquello ocurra, debemos tener en cuenta, las cuatro aristas que van unidas al estudio de las rs y de las cuales tres, serán investigadas en este estudio.

- a) Procedencia de la información: Se refiere a las fuentes de información de las cuales se obtienen los datos, Jodelet (1984) propuso cuatro fuentes de procedencia de la información, las cuales, son: la vivencia de cada sujeto, lo que piensa el sujeto sobre si, lo

adquirido a través de la comunicación social y la observación. De esta manera diferentes códigos lingüísticos, conjuntos de palabras jerarquizadas o asociaciones de palabras, se analizan para descubrir variaciones interindividuales mediante los agentes de la información, ya sea, individuos o grupos que se investigan (Rodríguez y García, 2007).

b) De acuerdo a esto, Rodríguez y García (2007) argumentan que una forma adecuada de estudiar los procesos de tomas de posición contempla tres fases metodológicas: en la primera fase se conforma el mapa de los puntos de referencia compartidos; esto es, se identifican los contenidos que circulan con relación a un objeto específico. Esto se hace a través de técnicas de asociación libre de palabras. La segunda fase se centra en reconocer los principios que organizan las variadas posiciones individuales o los grupos que se investigan. Los datos deben ser recolectados de tal manera que permitan realizar comparaciones intergrupales e interindividuales. Finalmente, la tercera etapa se propone caracterizar a los individuos o grupos a partir de la información producida mediante los cuestionarios, se analizan las características de los informantes.

c) De esta manera también se puede observar que en toda representación social podemos encontrar contenidos, que se refieren a elementos centrales (indispensables) y elementos periféricos (fluctuantes) se tienen y obtienen en una investigación y de esta manera, para poder analizarlos y verificar su centralidad, Abric (1994) expone tres características:

- Valor simbólico
- Valor asociativo
- Valor expresivo

En cuanto al primero, se refiere a que un elemento central no puede ser cuestionado sin afectar la significación de la representación (Rodríguez y García, 2007). El segundo, explica que

un elemento central está vinculado a la representación y a la vez vinculado a elementos constituyentes de la representación. Y por último, el valor expresivo, se refiere a la frecuencia con la que un término aparece de manera cualitativa. Este autor parece un poco escéptico en cuanto al método y análisis de recopilación de datos que mediante las entrevistas se puedan obtener, ya que plantea que si bien es cierto, esta técnica de recopilación de datos “permite tener acceso al contenido, solo raramente permite entrar directamente a su organización y a su estructura interna” (Abric, 1994). Sin embargo, como explica (Cárcamo, 2015) se debe observar que el punto base y central de toda investigación acerca de las representaciones sociales es el conocimiento ordinario y que estas son elementos constitutivos y constituyentes de este, tanto a nivel del contenido como de la circulación del mismo y de esta manera es lo que se necesita para develar las representaciones sociales que las familias poseen en el presente estudio.

Para enfocarnos en este estudio de las RS que las familias poseen del quehacer del profesorado y de la escuela, debemos tener en cuenta la pertinencia de las RS en la educación.

2.14 Representaciones Sociales y Educación en la actualidad

Jodelet (2000) refiere que la educación constituye un campo idóneo de estudio de las RS, donde convergen opiniones, creencias, percepciones y concepciones, entre otros tipos de conocimientos considerados como de sentido común. Lo que las familias comprenden en su totalidad como sentido común, de esta manera se verán tres de las cuatro dimensiones que componen las representaciones sociales. En la vida de un individuo existen agentes que modelan sus concepciones, percepciones, creencias, etc ante un objeto, o sujeto mismo, existen fuentes que las originan y contenidos, de los cuales se forman. Por lo tanto es de mucha relevancia saber y conocer el discurso que las familias poseen en cuanto al rol del profesor y a la escuela. De esta

manera Calixto (2015) afirma que las representaciones sociales constituyen una de las líneas de investigación con mayores aportes en el campo de la educación y estas al ser compartidas dan cuenta de la forma de mirar el mundo como puede ser el de los profesores, estudiantes de una institución educativa en la que los sujetos crean y recrean la realidad.

Mora (2002) plantea que desde que se buscó trazar la evolución de la mente en el hombre, consciente de la importancia del lenguaje en este proceso y en su relación con el pensamiento y sus producciones, se ha llegado a diferentes definiciones de representación social. Moscovici (1979) considera que la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. De este modo, siendo este autor el primero en presentar un modelo de representación social, la cual aparece como un estudio del intercambio de comunicaciones de un grupo social. El sujeto que conoce se coloca dentro de lo que conoce, por lo tanto, la relación sujeto-objeto se devela como lo principal. Jodelet (1984) es otra de las estudiosas que se ha interesado por el tema de representaciones sociales y habla acerca de "saber de sentido común" y "pensamiento social", lo que el ser humano habla, como participa, la forma en cómo se relaciona y actúa, esto quiere decir, caracteriza los procesos funcionales y generativos con carácter social dentro de lo que puede llamar representación social. La relación sujeto-objeto se observa en el día a día, y desde esta perspectiva, Farr (1983) señala que las representaciones sociales tienen una doble función, "hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible", desde esta alusión, el autor cita a Moscovici y escribe una definición de las representaciones sociales, diciendo: "Sistema de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles

un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal" (Farr, 1983 p.655). A este sistema inductivo de conocimiento del ser humano se le llama representación social, ya que parte por el autoconocimiento de nuestro mundo, como seres individuales, en un proceso constante de interacción con sujetos y objetos que nos rodean poseyendo un código de intercambio social, el cual nos permite clasificar aspectos de nuestro mundo individual y grupal.

Las experiencias que vivimos día a día enriquecen nuestro mundo, de acuerdo a esto, el ser humano posee distintos saberes y conocimientos de esta manera, se necesita saber cuál es el juicio de valores que los padres y madres poseen acerca del profesor y de la escuela y para eso se requiere una visión del porqué del uso del término representación social:

"Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas." (Jodelet, 1986) citado en (Vivanco, Bravo, Torres y Cárcamo 2010, p. 55)

Pero estas experiencias en diferentes contextos, se viven junto a otros sujetos que también están inmersos dentro de la cotidianeidad del ser humano, de esta manera, las representaciones, de acuerdo con Álvarez (2004) citado en Calixto (2013), son sociales, porque permiten crear, entre las personas, redes de elaboración y transmisión de información. Este autor concuerda con la mirada de lo que las representaciones sociales era hace más de 40 años. A través del tiempo,

las definiciones de representaciones sociales concuerdan con lo mismo, que las RS corresponden a una teoría que explica la forma de ver el mundo. Comprende una serie de nociones acerca de un cierto objeto. En todos los estudios acerca de este tema, persiste la primera definición de las representaciones sociales, dada por Moscovici. Sin embargo, La teoría de las representaciones sociales aún está en desarrollo, son un aporte teórico desde la psicología social, donde el peso de lo social no niega la importancia del individuo (Calixto, 2013).

Las RS tienen una naturaleza determinante y condicionan la experiencia de los sujetos, esto quiere decir que, no todos pensamos y actuamos de la misma forma, las experiencias emergen en las interacciones cotidianas de cada grupo social, de lo que cada individuo es y hace, frente a un objeto. Dado que nuestro contexto es altamente segregado, las experiencias vividas son claramente diferenciadas, por ello el interés de los escenarios de estudio. De esta manera siguiendo a Moscovici, nos damos cuenta que refiere tres condiciones para que estas interacciones cotidianas en diferentes contextos, aparezcan: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido.

La dispersión de información se refiere a los datos que posee el grupo respecto a un objeto en cuestión, la focalización cuando se delimita un objeto, que llama la atención al grupo, es diversa y casi siempre excluyente, y la presión de inferencia, en términos de Moscovici (1979), se refiere a las circunstancias y las relaciones sociales que existen en el individuo o del grupo para que sean capaces en todo momento de estar en situación de responder.

Calixto, Calderón y Mejía (2009) argumentan que una de las fuentes de las representaciones sociales son los medios de comunicación; de ahí el interés que tiene el análisis

de contenido de estos medios de comunicación para el estudio de las representaciones sociales. Esto se refiere a la discusión que se transforma en un tema de interés mutuo, y solo sucede en sociedades en donde el discurso social implica comunicación, y tratar con puntos de vista compartidos y distintos, para que desde ahí se produzca una relación de intercambios, cotidiana. El pensamiento colectivo de las personas y la decisión para observar con quien compartir parte del conocimiento y de sus representaciones sociales.

Piña y Cuevas (2003) argumentan que las representaciones sociales son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Por lo tanto, de acuerdo a todas las concepciones de lo que son las representaciones sociales, se puede decir que a través del tiempo, estas definiciones han reposado en la base de lo que es el sentido común y las representaciones colectivas, sin embargo, más adelante, Moscovici considera que en la sociedad contemporánea las variantes del pensamiento social son cualitativamente distintas a las de otro tipo de sociedades. Para Moscovici, Durkheim no analizó las distintas formas de pensamiento organizado (Piña y Cuevas, 2003).

De acuerdo a este estudio, se puede decir que, es importante estudiar las representaciones sociales porque, para comprender cómo la gente actúa en su vida, hay que vislumbrar cuál es el significado que le otorga a su mundo cotidiano (Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015).

Este mundo cotidiano es toda la realidad social que viene de una producción colectiva y personal, a partir de las vivencias, para ver cuál es el sentido que le da a su universo de vida.

2.15 Elementos de contexto: Características generales de los establecimientos

Si bien es cierto, para una mayor definición de los contextos en los cuales la investigación fue realizada, es necesario conocer el entorno con una descripción acertada y detallada acerca de éstos.

Datos generales del establecimiento municipal.

La escuela municipal en cuestión se encuentra ubicada en la ciudad de Los Ángeles, provincia del Bío Bío y emplazado en una población cercana al terminal de buses rural de la ciudad. El establecimiento cuenta con un espacio muy pequeño y la cantidad de alumnos que asisten a éste son 63. En estos espacios se ubican las aulas, oficinas, patio no techado, que a la vez se ocupa como espacio para practicar la asignatura de educación física, también cuenta con biblioteca y baños. Éste posee subvención escolar preferencial, la cual cubre principalmente los gastos de la movilización de los niños (as) todos los días en la mañana y en la tarde. Su sostenedor es la municipalidad y la mensualidad que se cobra en este establecimiento es de costo cero, siendo además algunos alumnos becados que reciben por parte del ministerio la beca Presidente de la República. Es un establecimiento laico que cuenta con enseñanza pre-básica y básica en donde 15 docentes y 6 administrativos trabajan día a día por el bienestar de sus alumnos. Su visión aspira a formar alumnos integrales como expresión de su compromiso con una educación de calidad, la cual se basa en ofrecer oportunidades de aprendizaje en vista a desarrollar las habilidades, conocimientos y actitudes que permitan a nuestros estudiantes desarrollar sus propias capacidades e integrarse de manera adecuada en procesos formativos posteriores. Para brindar más apoyo a sus estudiantes, la escuela tiene a disposición

profesionales tales como nutricionistas, psicólogos, kinesiólogos y trabajadores sociales que son enviados por el departamento de educación y a la vez posee el programa PIE, que es el encargado de trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales para un mayor bienestar.

Es necesario conocer la otra parte en donde la investigación tomó lugar, el contexto en el cual se desarrollan los principales agentes de estudio, la estructura, el entramado y el bienestar que ofrece a su comunidad educativa.

Datos generales del establecimiento particular

Este establecimiento se encuentra ubicado en la ciudad de Los Ángeles y en la provincia del Bío Bío. Cuenta con una extensión de 4 cuadras a la redonda en donde ofrece enseñanza, básica y media y 1 frente a éste en donde se ofrece enseñanza pre-básica y otra cuadra en donde se ubica uno de los dos gimnasios que posee. Se encuentra emplazado en el área céntrica de la ciudad. También cuenta con una casa de retiro ubicada en el sector de Huaqui, que posee canchas y habitaciones para grupos religiosos y scout. La planta docente cuenta con más de 70 profesores y la planta administrativa cuenta con más de 30 personas. El colegio no posee programa PIE, ya que no está adscrito al decreto N° 170, proceso en el cual se trabaja con una unidad especial, con docentes especializados para alumnos con necesidades educativas especiales. Posee psicólogos y psicopedagogos encargados de los casos de alumnos con capacidades diferentes, sin embargo no posee apoyo de profesionales tales como, kinesiólogos, nutricionistas, etc. El costo de la matrícula y de la mensualidad fluctúa entre los 230.000 y 250.000 pesos aproximadamente y no posee la subvención escolar preferencial por el hecho de ser particular pagado. Es un colegio

religioso Católico que tiene como visión iluminar las realidades temporales con la luz del Evangelio, procurando que sus alumnos desarrollen todas sus capacidades que como personas e imágenes de Dios poseen. A la vez desean ser una comunidad educativa que ofrece un sólido proceso de enseñanza-aprendizaje, centrado en el alumno y orientado a formar integralmente a sus educandos.

De esta manera se conoce la funcionalidad que poseen ambos establecimientos, las ventajas y desventaja que tienen en cuenta ambas visiones claras como instituciones que envían personas a la vida, con valores, aptitudes y conocimientos. A la vez se puede conocer el tipo de enseñanza que ofrecen, dentro de un margen y de un contexto en particular, junto con ellos los beneficios que estos establecimientos poseen y que a la vez no poseen al ser de diferentes dependencias, sin embargo, el acceso a ellos es simple en ambas instituciones. De esta manera se va modelando un tipo de servicio que se ofrece a la comunidad educativa en establecimientos de ambas dependencias, siendo padres, apoderados, estudiantes y profesores los principales agentes educativos.

Capítulo 3

Marco Metodológico

El diseño metodológico de la investigación se sustentó en el paradigma comprensivo-interpretativo, ya que la construcción de una organización se sustenta en una misión que interpreta fielmente los deseos y valores de los actores sociales que en ella participan, en la decodificación de una necesidad social que es la base de su existencia (Cornejo, 2003). Este paradigma centra su análisis comprensivo en la responsabilidad social dominante que permite que el desarrollo de las prácticas interprete, la necesidad social. Para esta investigación, se requirió presentar el diseño organizacional de este paradigma que se expresa en una comunidad unida por misiones y visiones comunes, en donde estas son compartidas y han sido construidas mediante una estructura de roles, a la vez compartidos y reformulados. Se argumenta que este tipo de paradigma, se basa fundamentalmente en el valor de la comprensión entre el investigador y los sujetos de estudio, lo que permite orientar las acciones de interpretación y de aplicación. De esta manera, para develar las representaciones sociales de las apoderadas con respecto al rol docente y a la escuela, es necesaria la comprensión, como base de la investigación.

La metodología cualitativa nos permite comprender, trabajar y jugar con el lenguaje, en la cual el sujeto investigado es principal y responde a las interrogantes desde su propio discurso. También nos permite hacer aproximaciones a casos o estudios de los cuales existe poca información, debido a que no se estructuran las respuestas de cada sujeto. Baeza (2002) dice que, para comprender fenómenos sociales en profundidad y con medios científicos, se solicita toda una diversidad de métodos y técnicas puestos a disposición de investigadores. En esa diversidad se encuentra la metodología cualitativa.

3.1 Enfoque

Se utilizó el estudio de casos comparado, pues se procuró profundizar en un fenómeno relevante en su marco natural en dos espacios especialmente indicados para explorar ese fenómeno; un establecimiento educacional municipal y otro particular. Según Stake (2005) la nota distintiva del estudio de casos comparativo está en la comprensión en profundidad que se realiza de la realidad objeto de estudio, para esto, Álvarez y San Fabián (2012) argumentan que la justificación investigadora de un estudio de caso se basa en "la naturaleza holográfica de la realidad, describiendo cualquier proceso de una unidad de vida en sus diversas interrelaciones con su escenario cultural". En este caso, ambos establecimientos están en la provincia del Bío Bío y pertenecen a la ciudad de Los Ángeles y se puede decir que la elección se da debido al factor socioeconómico (de acuerdo a la dependencia) e índice de vulnerabilidad de los establecimientos. De tal manera como explica Sandín (2003) en el marco de la investigación cualitativa se enfatiza su adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa, a lo que Stake (1998: 15) llama "trabajo de campo de casos en educación"...el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio (Sandín, 2003).

Para que los objetivos expuestos fueran logrados, se realizó un estudio de caso comparativo, que de acuerdo a Pérez Serrano (1994) este es una modalidad de investigación cualitativa, rica en la posibilidad de una descripción intensiva, un abordaje holístico, específico y particularista a la vez y que, según Vasilachis (2007: 219), tiene las siguientes condiciones: "Enfoques epistemológicos constructivistas y una mirada reflexiva de la ciencia, desarrollos teóricos en términos narrativos, predominio de categorías nativas, crítica de la realidad social, etc.". La elección obedece a la intención de lograr " un entendimiento comprensivo de los grupos

objeto de estudio y desarrollar afirmaciones teóricas generales sobre regularidades en la estructura y en el proceso social" (Becker, en Pérez Serrano, 1994: 83) que como explica Hernández (2010), pretende analizar intensamente el fenómeno que constituye el ciclo vital de la unidad, con un enfoque que permita establecer generalizaciones acerca de la población a la que pertenece la mencionada unidad. En síntesis, el interés de esta investigación estuvo puesto en aportar a la construcción de un saber en torno a entidades únicas y comprender en profundidad.

Yin (1984) plantea que los estudios cualitativos de caso "Investigan un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse", (p.23).

De acuerdo a esto, se puede decir que todos los comportamientos y para que este paradigma utilizado fuera sustentado, Pérez Serrano (2004) explica que los conceptos serán operacionales, es decir, contruidos para expresar el origen de las relaciones que están en juego en la situación, y no tendrán un valor explicativo, sino, comprensivo conductas son íntegramente una función de la situación total actual.

3.2 Tipo de estudio

Para lograr los objetivos definidos anteriormente, se planteó la necesidad de un alcance descriptivo-interpretativo, con base en la metodología cualitativa, ya que permite acercarnos al objeto de estudio de mejor manera (familias, representaciones sociales) y cumple con los objetivos ya planteados, ya que nos entrega información detallada respecto a un fenómeno para describir sus dimensiones con precisión. De acuerdo a (Amezcu y Gálvez, 2002) los estudios

descriptivos tratan de responder a las preguntas de qué está sucediendo y cómo, pretenden proporcionar una imagen "fidel a la vida" de lo que la gente dice y del modo en que la gente actúa.

Se refiere al hecho de deducir la circunstancia que se está presentando en el fenómeno de estudio, en este caso, la idea de representaciones sociales que las familias poseen del quehacer docente y de la escuela. Es una investigación que se hace en un ámbito que no ha sido analizado profundamente y tampoco se cuenta con demasiada información al respecto, ya que como se mencionó, son muy pocas las investigaciones que se han hecho en relación al tema planteado.

Con el diseño metodológico escogido se pretendió tener una mirada general acerca del tema y esclarecer el objetivo principal de la investigación, para así no acabar con la discusión, por el contrario, seguir abriendo camino y sentido al debate de la temática en lo que ocurre actualmente, junto con ello, se pretendió aportar con elementos que permitan desarrollar y ahondar aún más acerca del tema.

3.3 Sujetos de estudio

Es verdad que la investigación cualitativa comúnmente trabaja con muestras pequeñas y que eso genera muchas dudas sobre la posibilidad de hacer generalizaciones sobre grupos sociales amplios. Sin embargo, los métodos cualitativos producen con mucha frecuencia resultados que se pueden suponer como ampliamente compartidos en una comunidad cultural o grupo social (Rose *et al*, 1995). De acuerdo a la población, este estudio fue dirigido a familias pertenecientes a un establecimiento municipal vulnerable y a un establecimiento particular pagado de la comuna de Los Ángeles en la provincia del Bío Bío.

En cuanto al número de la muestra Miles y Huberman (1994:97) explican que: "Las muestras en los estudios cualitativos no están generalmente pre especificadas, sino que pueden evolucionar una vez comenzado el trabajo de campo". De esta manera, Canales (2006), menciona que una de las características que la teoría representacional de la medición posee, es que en ella no interesa la representatividad estadística de la población, sino más bien, la posibilidad de cubrir la más amplia gama de perspectivas respecto del fenómeno de interés.

De acuerdo a los pasos que Valles (1999) presenta de acuerdo a la muestra, se puede decir que en el presente estudio se tomó una decisión de acuerdo a la muestra, de la siguiente manera:

Se barajó la selección de contextos relevantes al programa de investigación como, organizaciones tipo escuela de dependencia municipal y privada. Luego se seleccionaron los criterios de heterogeneidad y de accesibilidad. El primero de ellos, se traduce en la elección de dos establecimientos contrapuestos (comparados) de acuerdo al Índice de Vulnerabilidad y al factor socioeconómico, con el propósito de develar las RS que del quehacer docente y de la escuela poseen las familias pertenecientes a las dos dependencias. De acuerdo a la accesibilidad, Valles (1999) presenta como los sujetos informantes a los cuales va dirigida la investigación. En este caso, ésta se obtuvo mediante cartas formales de permiso y confidencialidad para completar el presente estudio en ambos establecimientos, y a los apoderados a los cuales se tuvo acceso. McMillan y Schumacher (2005) plantean que el investigador busca para la «información abundante» informadores clave, grupos, escenarios o acontecimientos para estudiarlos, en otras palabras se argumenta que el investigador escoge estos modelos porque son informativos sobre los fenómenos que se están estudiando.

3.4 Elementos referidos a la selección de informantes

La selección convocó a aquellos apoderados que cumplen con los parámetros que se muestran a continuación.

Se realizó un muestreo intencionado de acuerdo a la variabilidad estructural de las familias y finalmente de acuerdo a la accesibilidad que se presentó de acuerdo a los tiempos y disponibilidad de recursos y por parte de los apoderados, de esta manera y de acuerdo a la participación de los sujetos, se necesitó entrevistar a ocho apoderadas pertenecientes a un establecimiento particular pagado y a ocho apoderadas pertenecientes a un establecimiento municipal vulnerable de una comuna de la provincia del Bío Bío.

- Accesibilidad: Se da a conocer como todas aquellas personas que quisieron colaborar con el estudio.
- Heterogeneidad: Los sujetos de estudio correspondieron a apoderadas de un establecimiento municipal vulnerable y de un establecimiento particular pagado.
- Heterogeneidad según modelo familiar: Se procuró acceder a apoderadas según modelo familiar (nuclear, monoparental, extendida, entre otros), es decir, en este caso, a familias que aceptaron la participación en la entrevista de un establecimiento municipal vulnerable y de un establecimiento particular pagado, entre las apoderadas del colegio particular, las ocho eran mujeres pertenecían al modelo familiar nuclear y en la escuela municipal, solo dos de las ocho apoderadas eran mujeres que pertenecían a un modelo familiar monoparental.
- Rango etario: En este caso, de acuerdo a la accesibilidad y a la disponibilidad de las apoderadas, coincidieron en cuanto al rango de edad que fue desde 30 a 50 años.

Tabla 1: Caracterización de sujetos. Establecimiento Educacional Municipal

N°	Seudónimo	Actividad	Rango de Edad	Estado Civil	N° de Hijos
1	Rosa	Trabajadora Asalariada	50-60	Soltera	9
2	Rosario	Trabajadora Asalariada	20-30	Casada	2
3	Laura	Trabajadora Asalariada	50-60	Soltera	4
4	Sonia	Trabajadora Asalariada	40-50	Casada	3
5	Sandra	Trabajadora Temporal	30-40	Casada	3
6	Andrea	Trabajadora Asalariada	40-50	Casada	2
7	Ramona	Dueña de Casa (s/profesión)	40-50	Casada	3
8	Juana	Dueña de Casa (s/profesión)	40-50	Casada	3
9	² Emilia	Profesora	40-50		

Tabla 2: Caracterización de sujetos. Establecimiento Educacional Privado

N°	Seudónimo	Actividad	Rango de Edad	Estado Civil	N° de Hijos
1	Mirta	Dueña de Casa (c/profesión)	30-40	Soltera	3
2	Gladys	Dueña de Casa (s/profesión)	50-60	Casada	9
3	Vanessa	Dueña de Casa (s/profesión)	30-40	Soltera	3
4	Gabriela	Dueña de Casa (s/profesión)	30-40	Casada	4
5	Catalina	Dueña de Casa (c/profesión)	30-40	Casada	2
6	Selma	Dueña de Casa (s/profesión)	40-50	Casada	4
7	Soledad	Dueña de Casa (s/profesión)	30-40	Casada	3
8	Paula	Trabajadora Asalariada	30-40	Casada	2
9	³ Agustina	Profesora	30-40		

² Emilia se incorpora en la tabla como informante. Al respecto, diremos que corresponde a una informante casual que durante el tiempo de las entrevistas en la escuela municipal, presta ayuda para el entendimiento del contexto y se considera como informante clave en tanto que aporta con la información requerida desde otro punto de vista.

3.5 Técnica de relevamiento de información

Netzahualcoyotl-Netzahual (2015) explica que existe una de tres líneas de investigación de las representaciones sociales: por un lado, la escuela clásica establecida por Moscovici (1979), y que siguen Jodelet (2008), Banchs (2000) y Vergara (2008), recurren al uso de técnicas cualitativas, como la entrevista en profundidad. Por lo tanto para la implementación de este estudio fue la entrevista individual semiestructurada en profundidad. De acuerdo a la literatura, esta es una de las técnicas más utilizadas y apropiadas para acercarse a las representaciones sociales ya que, si bien se plantean temas específicos, no se limitan las respuestas. De este modo, se da paso a un análisis profundo y de estudio semántico de los conceptos utilizados (Vivanco, Bravo, Torres y Cárcamo, 2010).

Como argumenta Calixto (2015) las entrevistas individuales serán semiestructurada y se desarrollarán con el apoyo de una guía de preguntas abiertas sobre el objeto de la investigación, de carácter flexible y sujeto a cambios según lo que surge del diálogo entre la investigadora y los participantes.

Esta es definida por Valles (1999) como una técnica para la recolección de información pertinente para el objetivo del estudio y que puede tomar diferentes formatos y estilos durante una conversación.

Se consideró que esta técnica es el más acertada, pues tomó tiempo y esfuerzo tanto del entrevistador como del entrevistado a la vez fue un instrumento flexible, ya que se produjo una progresiva y mutua retroalimentación durante la entrevista, lo cual permitió obtener información

³ En el caso de Agustina, corresponde a una profesora jefe del establecimiento que se consideró como informante clave por su participación casual, que aportó información muy importante para la realización de la investigación.

por medio de las opiniones y creencias del otro, aportando datos con respecto a sus sentimientos, actitudes, percepciones y expectativas (Aiken, 1996).

Se presentó este tipo de entrevista en la cual las preguntas se formularon en términos conocidos por el entrevistado mediante diferentes momentos, tales como la preparación del entrevistador, el estudio y selección de este para que se acomoden a los entrevistados.

Robles (2011) explica que la entrevista individual semiestructurada en profundidad sigue el modelo de plática entre iguales, reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. La tarea del entrevistador es hacer las preguntas de forma directa y no amenazante y tiene como objetivo intentar que los entrevistados hablen libre y abiertamente. De esta manera se reconoce como "encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes" (Taylor y Bogdan, 1990: 101).

El tipo de técnica pretendió llevar una conversación cara a cara con la entrevistada, ésta fue una relatora de una perspectiva que se fue dando a través de la conversación entrevistador-entrevistado, en donde el primero provocó el diálogo de acuerdo a lo que fue respondiendo la entrevistada.

El discurso planteado es el resultado de un juego de lenguaje que se va dando mientras el investigador va dando las pautas de la conversación a partir de una pauta de preguntas que deben ser flexibles y modificables de acuerdo a la situación del momento y a la vez debe ser comprensible, ya que es lo que busca el investigado.

3.6 Plan de análisis

La información obtenida se transcribió y codificó sobre la base del método de análisis estructural del discurso. De acuerdo a esto Bourgoise (2002) en Martinic (2006), señala que este método permite reconstruir las representaciones en las tres dimensiones mencionadas y formuladas por Moscovici (1961) correspondientes al objetivo planteado. Estas son: su contenido informacional (códigos), su estructura y su dimensión normativa (distribución de valorizaciones al interior de las estructuras semánticas). Por su parte Martinic (2006) plantea que el método intenta describir y construir los principios que organizan estos modelos y que tienen como referencia las representaciones a través de las cuales el actor define su medio, construye su identidad y despliega sus acciones. Posteriormente los datos fueron analizados conceptualmente para poder evaluar y describir los resultados que de acuerdo a Baeza (2002) este procedimiento se llevó a cabo de la siguiente manera para el corpus discursivo de acuerdo al informante.

- Reconocimiento de ejes semánticos.
- Establecimiento de códigos disyuntivos.
- Establecimiento de relaciones categoriales.
- Elaboración de estructuras semánticas.

En el presente estudio, la información recogida se transcribió y luego codificó en ejes semánticos que permitieron separar y organizar los testimonios de acuerdo al rol del establecimiento y al rol del profesor que se observa en el avance como categorías para detallar el objetivo del discurso. De las transcripciones también se obtuvo citas que sirven como base para poder sustentar este discurso y analizarlo estructuradamente de acuerdo al contraste que se produce en la información recogida.

De acuerdo a las expresiones lingüísticas se pudo analizar el discurso recurriendo a la transcripción de información y al recopilado de términos que de manera positiva se refirieron al profesor y al rol de la escuela en el contexto municipal tales como “luchadores”, “profesores que lo dan todo por los alumnos”, “enseñan muy bien”, “hacen todo por nuestros hijos”, “se la juegan por los niños”, “nos dan confianza y apoyo”, entre otros. Sin embargo en el contexto privado, las expresiones fueron distintas y desde este análisis se obtuvo lo siguiente, “falta de apoyo para nuestros hijos”, “falta de recursos profesionales y materiales”, “no hay motivación”, “no se poseen métodos nuevos”, entre otros. De esta manera se construyó una estructura para obtener y trabajar claramente y llegar a las categorías expuestas más adelante.

De acuerdo a los ejes semánticos expuestos, se pudo observar las siguientes categorías de los discursos que poseen las apoderadas de ambos establecimientos.

En cuanto a la escuela

- Confianza
- Apoyo
- Recursos Profesionales
- Recursos Materiales

En cuanto al quehacer docente

- Metodología
- Actitud
- Colaboración
- Apoyo

Las representaciones sociales de las apoderadas que asisten al colegio privado comprenden un gran discurso que se presenta de manera negativa al referirse al rol del establecimiento y al rol docente y de esta manera se analizan estas expresiones lingüísticas a través del análisis de transcripciones, de la misma manera se hace este procedimiento en cuanto a las rs de las apoderadas de la escuela municipal, sin embargo se obtuvo un discurso diferente de manera positiva. Luego esta información se codificó para poder clasificarla en temas y más adelante, en categorías semánticas por cada discurso por diferente establecimiento. Y por último, se trabajó con las citas referidas a ambos establecimientos para llegar a la conclusión por institución y finalmente una conclusión general.

Estas oposiciones se sustentan en las versiones que surgen dentro de cada contexto y de la experiencia vivida en ambos establecimientos, rodeados de personas, contextos, sentimientos y creencias que apoyan la base de los discursos.

Capítulo 4

Presentación y Discusión de Resultados

Introducción

Como se ha dado por escrito, el objetivo del presente trabajo fue develar las representaciones sociales que las familias tienen de los establecimientos municipales y privados en cuanto al quehacer del profesorado y de la escuela misma, para aquello se elaboró una pauta de entrevista que respondió a conocer el desenvolvimiento de las personas dentro de un contexto educativo y social como la escuela, en tanto que micro mundo en el cual se desarrollan distintas opiniones, percepciones, creencias, sentimientos. Espacio en el que el individuo que se conoce a sí mismo, crea la realidad y la representa por medio de diversos códigos orientados a dotar de sentido su propia realidad. Con la finalidad de reconocer los contenidos de las representaciones se entrevistó a familias pertenecientes a dos establecimientos, todas mujeres, como era de esperar, las familias son representadas por madres que cumple el rol de apoderadas. Los sujetos entrevistados correspondieron a mujeres de distintas edades. Las mujeres entrevistadas se seleccionaron con el fin de atender a la variabilidad estructural de los contextos sobre la base de pertenencia a diferentes contextos educativos, distintos niveles de escolaridad, diversidad de modelos familias y distinto número de hijos. El período de entrevistas correspondió al primer y segundo semestre del año 2016.

4.1 Exploración respecto de los establecimientos y el profesorado.

Estos establecimientos están ubicados en la ciudad de Los Ángeles, Chile y corresponden a los extremos en cuanto a nivel socioeconómico, ya que el municipal corresponde al establecimiento más vulnerable de la ciudad y el privado al más costoso. También los dos se esfuerzan por ejercer una educación de calidad y poseen profesionales a cargo de niños desde los

niveles de kínder a octavo básico. Tal y cómo plantean los apoderados al comentar acerca de los establecimientos se puede decir que:

“Estamos en un colegio en el cual se deberían impartir valores, pero parece que no se están haciendo y no hay rigidez y creo que esas cosas no se deben perder nunca” (Gladys. 50-60 años. Apoderada colegio particular-privado)

También Marcela, otra apoderada que se prestó para ser entrevistada, perteneciente al establecimiento municipal observa esto de otra manera:

“En cuanto a la escuela, no tengo nada de que quejarme” (Marcela. 50-60 años. Apoderada escuela municipal)

Estos discursos se refieren a la escuela en sí, su estabilidad y manejo general en la educación y en el ámbito de trato al cliente. Para visualizar más allá, en los encuentros que se realizaron antes de las entrevistas, se siente un ambiente muy distinto, a veces sobrevalorado hacia los agentes en cuestión, un respeto fundamental por el servicio del cual ellos son los clientes en el sector educativo vulnerable y en el otro extremo, una relación muy hostil, lo contrario al primero nombrado.

Otro de nuestros agentes en investigación es el docente que presta servicios a la institución en todas sus aristas, desde la formación a la educación. Sin embargo las representaciones obtenidas llegan a un nivel de concreción expuesta de diferentes maneras.

“Ellos siempre... Los profesores se preocupan en todo aspecto de los niños... todo lo que ellos hacen como profesores es excelente” (Rosario. 30-40 años. Apoderada escuela municipal)

De acuerdo con la Ley de Educación que dice que son deberes de los profesionales de la educación ejercer la función docente en forma idónea y responsable; orientar vocacionalmente a sus alumnos cuando corresponda (Ley de Educación, N°20845, 2015). Por ende es de suponer que cada docente ejerce sus conocimientos y entrega lo mejor de sí para formar y educar, sin embargo, las familias expusieron lo siguiente:

“Muchas veces uno viene con una idea así como te decía, de tener más ayuda, que el profesor te diera más herramientas, más ayuda y no las tienen así como “es un poco cuadrado para sus cosas” perdonando la expresión. Entonces eso está ahí te va desilusionando, también de algunos profesores, no de todos, de lo que he vivido hasta ahora y cuando los niños tienen un buen rendimiento, tú pasas como desapercibida con los profesores porque no necesitas conversar con ellos por las notas, pero cuando hay una baja, ahí es cuando recién... ahí mi relación con el profesor”. (Vanessa. 30-40 años. Apoderada Colegio particular)

Un punto muy importante son las herramientas que el profesor entregue a estudiantes y a familias para facilitar el proceso, pero de acuerdo a esta apoderada, esta acción no ocurre dentro del establecimiento en cuanto al profesional de la educación.

Partiendo por la Ley de Educación en Chile, se puede observar puntos de referencia los cuales son tocados en esta investigación por parte de los apoderados al momento de responder durante la entrevista. Entre ellos son:

Ley de Educación, Art 9°, 2009, dice que la comunidad educativa es una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común es

contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. De acuerdo a esto, todos los profesionales trabajan para lograr un mismo objetivo formativo-educativo en sus pupilos.

Lo que propone este capítulo es reconocer los contenidos de las representaciones sociales que de la escuela y del quehacer del profesorado poseen las familias pertenecientes a un establecimiento municipal vulnerable y a un establecimiento privado. A continuación, se da a conocer lo que la escuela es y el rol del docente según distintos autores.

4.2 Reconocimiento del concepto de escuela actual

Como se mencionó en capítulos anteriores, la escuela es un micro mundo, al cual pertenece una comunidad educativa que vive y se mezcla de valores, sentimientos, enseñanzas, etc. Anteriormente, los centros de educación inicial eran vistos como instituciones orientados al desarrollo cognitivo y conductual de los niños y niñas; de acuerdo a diferentes teorías, y descartaban la importancia de lo que era la comunidad escolar. Este tipo de educación no promovía la participación de todos los individuos pertenecientes a ella. Como el docente es la cara visible y la representación de la escuela hoy en día, se puede apreciar en el discurso de Laura a la respuesta de la pregunta acerca de las instancias de participación que poseen los apoderados por parte de la escuela, ella agregó lo siguiente:

“en reuniones, entrevista con el profesor también actos que hacen los niños para alguna fecha especial y de repente hacen talleres y uno puede venir...

Y bueno es la persona interesada que se dé tiempo de venir, viene y los

profesores nunca nada, encantados ellos de que uno participe como apoderado” (Laura. 50-60 años. Apoderada de la Escuela Municipal).

Esta opinión nos da a conocer que ahora se vea la diferencia y las carencias que poseía este agente años atrás con el actual.

De esta manera el motor de la escuela fue funcionando normalmente, hasta que llegó a tener un sentido más amplio y lentamente variado en cuanto a las funciones de ésta. Filho (1964) se refiere a este cambio como a todo un conjunto de principios tendientes a rever las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron, relacionándose con otros, muy numerosos, relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social (citado en Narváez, 2006, p. 631). A esto el autor acuñó el término “escuela nueva” que explica que a medida que el tiempo avanza, las generaciones cambian y las familias exigen derechos y por lo tanto, se realizan nuevas investigaciones en cuanto a la escuela y a su quehacer.

De esta manera, hay familias que exigen derechos por parte de la escuela, pero se sienten descontentas al agregar que no hay instancias para compartir o que no sean equitativas, por ejemplo Gabriela dice respondiendo a la pregunta acerca de la participación en la escuela:

“sí, por lo menos hacían una actividad de fútbol y charlas para que puedan asistir los apoderados” (Gabriela 40-50 años. Colegio particular).

Otra apoderada, Paula, agrega que en cuanto a la equidad de actividades no está conforme con el colegio, y dice:

“si, realiza actividades para que participemos, pero están enmarcadas muy el ámbito religioso y nuestra familia... Nosotros somos agnósticos en realidad, entonces nosotros aceptamos pero no participamos ni promovemos que nuestra hija haga este tipo de actividades, somos mucho más apegado a lo científico (ríe), entonces nos cuesta participar” (Paula. 30-40 años. Colegio particular)

De esta manera las apoderadas pertenecientes a ambos establecimientos responden a las preguntas en cuanto a instancias participativas y a la relación a grandes rasgos. Para abordar otra arista investigativa, debemos saber reconocer el rol del profesional de la educación y su participación en este proceso.

4.3 Reconocimiento del rol docente actual

Ya mencionado en capítulos anteriores, era común por parte de los docentes creer que su función consistía sólo en enseñarles contenidos y ciertas reglas de comportamiento a los estudiantes, sin embargo ahora el rol del docente es fundamental ya que está en la mira de muchos agentes educativos y en constante crítica por parte de la sociedad en general. Parra (2011) expone al rol docente como orientador, en donde, el docente orientador es un elemento vinculante entre las necesidades individuales de los educandos y las necesidades globales de la sociedad, esto nos da a conocer que cada vez, se le exige más en cuanto a la formación, a la personalidad del individuo y en cuanto al área personal-social, debido a esto el docente debe desarrollar competencias entrelazando la orientación y la educación. Según Ramona, apoderada de la escuela municipal, dice que *“nosotros conversamos todo tipo de temas con el profesor, él nos explica, tal y tal es el problema de su hijo... se da el tiempo... para mí, él es muy buen*

profesor". Y en el otro extremo, Susana, apoderada del colegio privado, opina que *"entre los apoderados y los profesores hay una relación cordial... ellos siempre están abiertos"*, coincidiendo en algunos casos con las palabras que utilizan, se puede observar en el mensaje que entregan a la entrevista, la confianza que poseen los apoderados en hablar todo tipo de temas con los profesores. Ellos, apoderados de ambos establecimientos, llegan al mismo punto principalmente, con el profesor jefe. De esta manera, las apoderadas comentan acerca de lo que sucede en dichos establecimientos, también estando pendientes de lo que sucede en cuanto a la relación que otras familias poseen con ambos agentes educativos.

4.4 La familia actual

Diversos discursos de las familias en cuanto a estos agentes pudieron ser rescatados en cuanto a una observación analítica antes de comenzar las entrevistas en ambos establecimientos, una riqueza de contenido en cuanto a las relaciones que surgen dentro de este micro mundo pertenecientes a los extremos socioeconómicos dentro de la ciudad Angelina.

Si bien es cierto, es importante conocer otro factor clave en la educación y que cada vez va tomando más importancia en el mundo actual. Este es, la familia. Elemento que anteriormente no recibía el nombre de agente ya que se creía que cumplían con su responsabilidad con sólo llevar a su hijo (a) a clases y de llevar lo solicitado, además de darles de comer y de vestir. Actualmente el peso que toma este agente es primordial y de preferencia en una institución educativa. Se le preguntó a las apoderadas de ambos establecimientos acerca de la familia y su relación con la escuela, para esto, Gabriela, apoderada de colegio privado argumenta lo siguiente en relación a la familia en la escuela:

“Yo creo que todas las familias participan, las familias que uno conoce, pero también hay otras que no lo hacen, que no pueden participar porque trabajan, pero lo hacen mandando donaciones cuando se piden”.

De esta manera se saca en conclusión que cada individuo puede actuar y pensar diferente a otro, es un mundo al cual acceden conocimientos, se enfrascan estructuras, ciertas tendencias, opiniones y sentimientos, en este sentido, pueden ser representados mediante el discurso que lo representará de tal manera y hará de una persona única e irrepetible. También se puede observar un discurso diferente a lo que se expresaba más arriba. Paula, apoderada del colegio privado dice lo siguiente

“yo he observado mucho que los apoderados se relacionan con esto de pastoral, de primera comunión y que la relación es muy estrecha en cuanto a religión, pero falta relación en tema mundano, de la sociedad actual... pero podría haber un lado más pegado a lo pedagógico, a lo académico, a las relaciones familiares, incluso a lo cognitivo...”

La conclusión de ambas apoderadas da para comprender la diferencia entre las opiniones y sentimientos en cuanto a la relación de la familia con la escuela.

Para discernir esto en un establecimiento privado y un establecimiento municipal, el campo investigativo de este estudio se basó en las representaciones sociales y se observó cómo éstas han impactado significativamente la investigación en América Latina en tres campos: el educativo, el de la salud y el de la política, ya que develan las maneras en que los actores se representan ciertas ideas y establecen sus programas de acción. Para nuestro campo de estudio, el educativo, Delval (2000) citado en (Calixto, 2013), dice que las representaciones se forman en

las experiencias cotidianas de los sujetos y pueden referirse a grandes parcelas de la realidad, como el mundo físico, el mundo de la vida o el mundo social, o a aspectos muy limitados como el funcionamiento de un ecosistema o el ciclo de vida de un organismo, de esta manera las representaciones le dan sentido a la realidad y van cambiando por cada experiencia, contexto y es por esto, que son dinámicas. Para comprender el mundo de las familias en ambos establecimientos mencionados fue necesario que mediante la entrevista en profundidad se dilucidara las representaciones que estos agentes poseen de la escuela y del rol del profesor.

A continuación se presenta el marco y las condiciones necesarias en las que se trabajó para poder obtener de acuerdo a la disponibilidad y disposición de las personas involucradas, un argumento fehaciente de sus representaciones.

4.5 Contenido de la representación social respecto a la escuela en Establecimiento

Municipal

Familias que han trabajado toda su vida para poder llevar a sus hijos a la escuela que antes fue la más cercana, pero con la construcción de casas en otros sectores alejados de la ciudad de Los Ángeles han tenido que cambiar su itinerario, ya que el cambio de casas se lo ha permitido de esa manera. Es el caso de Marcela que dice:

“Cuando crie a mis otros hijos que estuvieron acá era... unos pasos, porque vivía acá en Volcán Yelcho, cruzando el jardín para adentro...pero ahora vivo en la Villa Los profesores que me queda más lejos” (Marcela. 50-60 años. Escuela Municipal)

De esta manera las familias fueron movilizadas a un nuevo hogar, al momento de comentar esto siempre mantuvo una sonrisa a la vez cansada, y en este momento recordó el tiempo que lleva como apoderada de la escuela y dice:

“ya son 29 años” y agrega: “Yo tengo nueve hijos, el hijo mayor pasó aquí, después siguieron todos los demás que después fueron al liceo, otros no... estuvieron en otra parte y ahora quedan tres todavía y más un nieto mío acá”. (Marcela. 50-60 años, Apoderada Escuela Municipal)

Afectuosamente se refiere a la escuela diciendo:

“mi hijo tiene muy buenos recuerdos de este colegio, porque le enseñaron muy bien, por criarlo en esta población”. (Marcela. 50-60 años. Escuela Municipal)

Actualmente, desde hace 3 años, la escuela posee un sistema de traslado diario para estudiantes de esta, el cual se financia por SEP, que es la subvención escolar preferencial que colegios municipales y subvencionados por el estado poseen y se basa en la cantidad de alumnos que el establecimiento posea.

Apoderada que agradece lo que la escuela y los funcionarios hacen por sus hijos, ella en sí, no puede participar mucho de las actividades de la escuela, ya que hace trabajos esporádicos que toman tiempo. Además, agregaron que la escuela realiza actividades para que participen las familias, como las de fiestas patrias y de fin de año, en donde la idea, todas concuerdan con lo mismo, es motivar a los niños a participar, ya que ven a sus apoderados, la mayoría madres. Un porcentaje mayor entre las entrevistadas coincidió en que la relación que se da en cuanto a profesor-apoderado es “*Bien amena*”.

Durante el lapso de entrevistas, se tuvo la oportunidad de conversar con una profesora de séptimo año de estos niños, la cual explicó lo siguiente:

“acá hay niños que ni siquiera comen, que viven en el hogar para menores y que son como animalitos salvajes, están todo el día a la defensiva”. (Emilia. 40-50 años. Profesora Escuela Municipal, vecina del sector)

Luego de estas declaraciones, se entiende que el plano individual de cada niño es muy distinto a otros, dentro de un mismo contexto, la discusión se torna más interesante aún con el sólo hecho de conocer esta realidad. La solidaridad por parte de los profesores es inmensa, ya que el cumplimiento de las exigencias de la escuela, del ministerio y lidiar con casos extremos que es lo que se visualiza aquí, es una carga bastante pesada. Debido a esto, Marcela, apoderada, comenta lo siguiente:

“muy bonito el colegio, las tías... nada que decir, ellas luchan por los niños”. (Laura. 50-60 años. Apoderada Escuela Municipal)

Más intensa es la relación cuando las apoderadas reconocen el esfuerzo de la escuela en sí, comentando no solo de la escuela sino que a cada momento de las entrevistas, recordando la labor del docente y a la vez de la dirección de la escuela.

Se entiende que ellas confían plenamente en esta institución y que ponen todas sus expectativas en el proceso de formación por parte de la escuela. A la vez, es necesario conocer el plano en el cual se enmarcan las familias. Familias monoparentales, familias con problemas de drogadicción, niños con familiares en la cárcel, niños que viven en hogares, madres solteras jóvenes, familias de escasos recursos, etcétera, lo inimaginable. La directora del colegio comentaba que ellos reciben una subvención escolar por alumno, son 63 en total, lo cual es muy

bajo, por lo tanto, todo este dinero es destinado a financiar el transporte escolar y no quedan más recursos para mejorar la infraestructura del establecimiento, a veces ni siquiera para un tarro de pintura. Aun así es emocionante ver cómo las familias comprometidas participan de las actividades, Laura por ejemplo, apoderada de la escuela, comenta

“yo participo en reuniones, entrevistas con el profesor también actos que hacen los niños para alguna fecha especial y de repente hacen talleres y uno puede venir” y se le preguntó en que consistían los talleres y dice “de repente son charlas con enfermera o prevención de riesgo en el lugar, talleres antidrogas, charlas con una psicóloga también”. (Laura. 50-60 años. Escuela Municipal)

La relación existente entre apoderados y esta alianza que forman dentro de este contexto ayuda mucho a la motivación por parte de los niños, por esto, estas apoderadas concluyen que mientras más ellas estén presentes en la etapa escolar de sus hijos mayor será la motivación por parte de ellos. Romagnoli y Gallardo (2007) destacan que padres motivadores, interesados en que sus hijos aprendan y en su evolución, adultos que valoran el conocimiento tanto como un medio y como un fin en sí mismo son aquellos que servirán como soporte en una etapa escolar positiva de estos educando. Por lo tanto la relación que nazca entre estos agentes es primordial. Cabe destacar que la mayoría de las apoderadas entrevistadas mantiene una relación cordial y de mucho, se diría, demasiado respeto del cual ya no se mantiene, de acuerdo a la experiencia en otros establecimientos, ya que ellos han sido ex alumnos y la mayoría de los profesores de más larga trayectoria los conocen y ahora les enseñan a sus hijos/as.

Sonia, dentro de su relación con la escuela agrega:

“Por supuesto que debe ser debe ser muy importante, ya que ellos la mayor parte del tiempo están en el colegio... uno tiene que estar pendiente de todo los signos, por eso es importante la relación que tenga el apoderado con el colegio” (Sonia. 40-50 años. Apoderada de escuela municipal)

Pero si vemos la cruda realidad, lo que sucede en este contexto, teniendo la experiencia como profesora, se puede decir que no todas las familias responden de la misma manera con la escuela. Los parámetros de vida, las condiciones, con diferentes, para esto ella, Sonia, comenta que:

“hay apoderados muy preocupados de sus hijos, pero la mayoría los mandan al colegio nada más... son muy pocos los presentes, muy pocos y hay algunos que mandan a los chiquillos a última hora, llegan más tarde y no, cómo le digo hay apoderados que no vienen jamás que vienen sólo a reclamar, cómo si hay apoderados que son muy presentes y ahí se nota”

Como se menciona en capítulos anteriores, en Latinoamérica y en Chile, se han ejecutado políticas y acciones en pro de la participación de las familias con sus escuelas desde los años '90. Esto no es un proceso corto ya que han pasado más de dos décadas y aun así se hace más difícil debido a que muchos son los factores que influyen para crear esta alianza que de la cual, se promueve con fuerza en las escuelas, sin embargo las condiciones no lo ameritan. Una apoderada comentaba acerca de esto, diciendo que a ella sí le gustaría participar más de las actividades de sus hijos en la escuela, pero los trabajos esporádicos que ella realizaba no le permitían estar presente. Ella es Marcela, apoderada de esta escuela que responde de la siguiente manera a su participación.

“Yo vengo a reuniones más que nada, porque a actividades, para que voy a mentir, si no he participado en actividades... porque igual yo salgo a hacer mis “pololitos” y mis cosas... porque yo igual tengo mis hijos”. (Marcela. 50-60 años. Apoderada escuela municipal).

“Yo no puedo participar por temas de trabajo, trabajo en casa particular, todos los días y todo el día” (Sandra. 30-40 años. Apoderada de escuela municipal).

En la situación de estas apoderadas, influye mucho el tiempo que pasan en sus trabajos para poder ser partícipes de la escuela, pero aun así participan de las reuniones, que terminan muy tarde, sin embargo al conversar con ellas, agregaban que tenían que pedir permiso para poder asistir a éstas, pero era muy notoria la tristeza que guardaban al no poder pasar esta etapa con sus hijos.

Juana dice lo siguiente:

“como he estado enferma de diabetes, no he podido participar de las actividades... pero antes yo formaba grupos de baile acá”.

Con una voz muy triste cuenta como antes participaba y que no solo era de las reuniones mensuales, sino que estaba más presente aún, pero su condición no lo permite.

En algunos estudios se entabla la crítica por el aprendizaje de los niños, teniendo en cuenta que ese es el objetivo de todos los establecimientos y de los factores que interfieren de manera negativa afectan el rendimiento, pero cuando hay disposición, es posible la cercanía y la confianza que también el profesor delata aunque no sean parte activa del proceso de educativo de sus hijos. Se reconoce, un círculo al cual se unen muchos agentes que se relacionan entre sí y

que deben marchar hacia un mismo punto, este es el caso de las familias con la escuela que aun con esfuerzo logran saber cómo van sus hijos en este proceso.

Para finalizar este apartado, Juana agrega:

“mi relación con la escuela es excelente, yo jamás he tenido algún problema con ningún profesor”. (Juana 40-50 años. Apoderada de escuela municipal).

La devoción con la cual hablan de su escuela es muy interesante y nos deja perplejos al escuchar tantas buenas vibras y comentarios positivos en cuanto a la institución en general.

“Si tuviera más hijos, los pondría a todos aquí” (Juana. 40-50 años. Apoderada de escuela municipal).

Las respuestas a todas las preguntas de acuerdo a la escuela y a la labor de ésta en general, fueron reconocimientos y agradecimientos a la dedicación con la cual se trabaja permanentemente, ya que estos apoderados ven a esta institución como la segunda casa y como una base para escalar la montaña de la vida.

4.6 Contenido de la representación social respecto a la escuela en Establecimiento Privado

De acuerdo a las entrevistas realizadas y al rapport que se obtuvo dentro de la discusión que se tornó muy interesante, se puede obtener una respuesta general que encaja en los parámetros que se pueden estimar en la educación privada en Chile. Los apoderados que tuvieron la disposición para responder a las preguntas de la entrevista poseen una opinión bastante crítica de lo expuesto en la pauta.

Figlio y Stone (1999) sostienen, de manera informal, que los colegios privados aparentemente ofrecen algunas ventajas no estrictamente académicas con respecto a los colegios

públicos (por ejemplo, más disciplina y seguridad, un abanico más amplio de actividades extraescolares o, para algunos padres, una educación de carácter religioso) (citado en Martínez, 2007, p.222). El argumento de estos autores señala delicadamente lo que los apoderados de un colegio privado sienten en consideración a su propio establecimiento y a los profesionales que lo conforman. Por ejemplo Vanesa, señala en cuanto a participación en la escuela lo siguiente.

“Lo que pasa que las actividades en las que uno participa, son las misas, el Bingo solidario que se hace una vez al año, los actos de las de los distintos meses, por ejemplo en septiembre, a final de año, en alguna charla que invita el colegio y eso sería como participación a nivel de colegio porque general son participaciones para ver a los hijos, las presentaciones, el paseo que se hace fin de año en la que se reúne todo el colegio... Pero eso sería como las grandes actividades familiares que te invita el colegio.” (Vanesa. 30-40 años. Apoderada de colegio privado)

De acuerdo a esta respuesta, ella explica que participa de las actividades extra programáticas que el colegio realiza y va al establecimiento todos los días.

“yo vengo al colegio a las entrevistas, vengo al colegio a buscar a los niños, a traerles el almuerzo” (Vanesa. 30-40 años. Apoderada de colegio privado)

Como se explicaba en el apartado anterior, la motivación por parte del apoderado implica mucho en la del niño (a). Él o ella se sienten acompañados en la etapa de formación, si bien es cierto, se les preguntó a las apoderadas de éste si es que realizaban una actividad laboral y la mayoría de ellas eran dueñas de casa o realizaban trabajos profesionales esporádicos, pero el tiempo para estar con sus hijos en casa, era primordial. Todas las familias entrevistadas de este

colegio son familias constituidas por un padre y una madre, el padre es el proveedor y las madres son dueñas de casa con un promedio de 2 hijos cada una, de acuerdo a la cantidad entrevistada. Son familias que participan mucho, pero que reconocen ciertos errores que se cometen en el establecimiento ya sea de una u otra índole.

De estas familias, todas se desplazan en vehículos al colegio, ya que la mayor parte de ellas vive en los suburbios a más o menos, como ellas explicaron a quince o veinte minutos de la ciudad. Esto se remite a lo que Martínez (2007) plantea, el denominado equilibrio de trampa urbana y consiste en que las familias más ricas pueden elegir entre adquirir educación privada de élite o vivir en los suburbios y utilizar el colegio público suburbano. Pero en este caso, ellas optan por un colegio de élite, el cual ofrece la educación y la formación que ellas buscan. Por lo tanto este autor a este proceso lo define como una mezcla urbana, en donde las familias con un nivel de renta superior a un cierto umbral adquieren educación privada. Estas familias pagan por cada hijo (a) doscientos cincuenta mil pesos mensuales, en concreto, el sueldo mínimo establecido en el país. De acuerdo a esto, las entrevistadas ven al colegio como un servicio, el cual, de no responder a las necesidades que ellas tienen, tienen el poder de quejarse y exigir lo que buscan. Vanesa dice lo siguiente.

“Si necesitas psicólogo, fonoaudiólogo o no sé todo eso, lo tienes que ver por fuera en forma particular y no hay un apoyo dentro del colegio, ahí me siento un poco desilusionada de lo que es el colegio, siento que falta más apoyo en ese aspecto más preocupación de repente, porque también a veces necesitas apoyo, pero finalmente tú lo tienes que buscar y fuera del colegio no dentro del colegio” (Vanesa. 30-40 años. Apoderada de colegio privado)

Fuera de la entrevista, Catalina, apoderada del colegio, de 30-40 años, agrega que el colegio recibe mucho dinero por parte de los padres, en este caso las matrículas, las mensualidades, las cuotas del centro general de padres, entre otros, y aun así, no se obtiene una mejora en los recursos de aulas para la educación de los niños. De esta manera las familias tienen clara su posición frente al colegio, si ellos pagan, debería la institución responder a sus preocupaciones y dudas.

De acuerdo a la relación con la escuela, Gladys, dice

“mi relación con la escuela es buena, pero no estoy de acuerdo en muchas cosas, por ejemplo en doctrina, ya que se dice ser un colegio católico y no se alinea tan claro, no hay un alineamiento general, desde la persona que barre, hasta el director, en cuanto a los valores que tiene el colegio y lo hacen saber a los niños, lo que es más grave todavía... económicamente hablando, lo tienen muy claro, pero en temas importantes es un poco difuso”. (Gladys 50-60 años. Apoderada colegio privado).

En cuanto a la relación de otras familias pertenecientes al colegio, ella argumenta lo siguiente.

“en colegios vulnerables, los padres son más comprometidos que en esta sociedad... me he sentido muy defraudada”.

La senda por la cual avanza el colegio en cuando a proyecto educativo marca la diferencia con un colegio laico, es un colegio perteneciente a una congregación religiosa que instaura valores dentro de lo que se puede hacer con los alumnos, ya que no todos los que asisten a éste son católicos. Sin embargo, conversando con una profesora del establecimiento, Agustina,

pudo hacer una diferencia clasificando de dos maneras a los apoderados de este establecimiento, diciendo

“las familias que vienen a este colegio son de dos tipos, aquellas que poseen dinero y se comportan con respeto ante nosotros y aquellas que poseen dinero pero no una formación, que aquí llegan con una falta de respeto enorme”. (Agustina, 30-40 años, profesora de colegio privado)

De esta apreciación se puede comentar nuevamente, la idea del “servicio”, en donde la escuela es vista como un bien de consumo, al cual se adquiere por medio de un pago mensual, que super los doscientos mil pesos y anual (matrícula) que corresponde a la misma cantidad de dinero, que por lo tanto debe funcionar como el cliente lo desee, pero con respeto que es a lo que alude Agustina. Sin embargo con toda la atención que les brinda el equipo de trabajo, Selma dice lo siguiente.

“me gustaría que la relación fuera diferente... que se preocuparan más por los apoderados” (Selma. 40-50 años. Apoderada de colegio privado)

De esta manera se observa que es muy difícil agradar a todas las familias, sin embargo hay apoderados que se adaptan, que están preocupados y que se acercan al establecimiento sin que los llamen para ver el avance de sus hijos/hijas y que dejan al docente “ser” y hacer su labor independientemente. Sin embargo siempre se presenta la queja del dinero que se invierte en educación en este contexto. Por ejemplo Soledad agrega en cuanto a lo que otras familias opinan de la escuela, lo siguiente.

“Todas las familias son distintas, hay familias que se lo pasan alegando que el profesor aquí, que el profesor allá, es que siempre uno tiene alguna dificultad con el profesor y se quejan diciendo que lo que vale no es lo que

te entregan, como uno paga más, quiere algo más también, uno cree que hay más y el colegio no da más” (Soledad. 30-40 años. Apoderada colegio particular)

4.7 Contenido de la representación social respecto al quehacer del profesorado en Establecimiento Municipal

Claramente, como en todos los establecimientos educacionales se establecen reglas a las cuales los personajes implicados deben obedecer y seguir, respetando el marco bajo el cual están insertos. Estos parámetros son establecidos por cada institución, respetando las leyes y estándares del ministerio. Aquellos que son la cara visible, que imparten este proceso, son los docentes, que en cuanto a una definición por experiencia se podría decir que un docente es un “medio” el cual está involucrado y es el engranaje de todo proceso educativo. Si existe alguna inquietud por parte del ministerio o por parte de los apoderados, todo recae en el profesor.

El discurso general actual demuestra que los docentes presentan requerimientos sociales a la profesión, que van más allá de los conocimientos disciplinarios y técnicos especializados (Matus, 2015). La autora retrata el quehacer docente entre dos términos, desafío y preparación.

Durante las entrevistas en la escuela municipal, pudimos obtener una clara opinión por parte de las apoderadas que accedieron, concordando todas lo mismo acerca del quehacer docente.

Rosario, asegura que *“los profesores se preocupan en todo aspecto de los niños”*. Ella menciona, “en todo aspecto”, cualquier persona que recibe esto como respuesta sabrá que es una opinión más que positiva y que alude a una enseñanza y formación integral hacia el estudiante. El hecho de que para ella, los profesores se preocupen en todo de sus hijos e hijas, hace que ésta

confíe plenamente en el docente. La ley general de educación dice que son deberes ejercer la función docente en forma idónea y responsable; orientar vocacionalmente a sus alumnos cuando corresponda; actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente; investigar, exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel educativo establecidos por las bases curriculares y los planes y programas de estudio; respetar tanto las normas del establecimiento en que se desempeñan como los derechos de los alumnos y alumnas, y tener un trato respetuoso y sin discriminación arbitraria con los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa.

De una manera que integre todos los procesos en estudiantes, no solo el educativo, sino también el formativo.

“Lo que hacen ellos, es excelente... nunca he tenido un problema”

(Rosario. 30-40 años. Apoderada de Escuela municipal).

Se siente que para ella argumentar de esa manera, debe tener los objetivos de la escuela claros que se perciben mediante un mero reflejo como lo es el docente. Para ellas la escuela marca una etapa crucial en sus vidas y la aprovechan al máximo, defendiendo la integridad y basándose en el respeto mutuo docente- apoderado y viceversa.

Nuevamente de acuerdo a la Ley general de Educación los profesionales de la educación tienen derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo; del mismo modo, tienen derecho a que se respete su integridad física, psicológica y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios, degradantes o maltratos psicológicos por parte de los demás integrantes de la comunidad educativa. De esta manera, recurriendo a este, se puede interpretar un pensamiento antes y después de la entrevista. Al llegar, el ambiente fue poco empático, las apoderadas no se

atrevían a participar de las entrevistas, pero a medida que algunas sí lo hacían, ellas pedían ser entrevistadas. Su mirada era para nada amigable, pero con el tiempo se tornó a un ambiente muy cálido y acogedor. Cuando se les preguntaba por la escuela en general o por los profesionales de la educación, ellas se referían de inmediato al profesor, dejando claro cuál era su postura frente a este agente. Sus argumentos fueron siempre positivos y por nada dudaron en responder algo contrario. Se supone que con el docente encargado del curso se posee una confianza mayor, ellas lo explicaban así:

“bueno, ahora hay un tío nuevo que es el profesor de mi hijo chico... a él lo estoy conociendo hace poco... pero las otras, están de años acá y todas han sido profesoras de mis hijos” (Rosa. 40-50 años. Apoderada Escuela Municipal)

Los docentes también las motivan a ir a las actividades de la escuela, pero ella agrega

“aquí solo va en quien quiere venir... para todas las cosas ellos están presentes...denante mismo yo vine por unos trámites, unos documentos y el tío Luis al tiro me los dio”

Sin embargo, ella explica que no todo siempre es perfecto, hay familias las cuales no se relacionan bien con el profesor, pero éstos, jamás se han puesto al nivel de argumentación y actitudes de la familia, ella explica que los docentes, solo reciben las quejas e inquietudes de los apoderados.

Cabe mencionar que Rosa es una apoderada más que agradecida de lo que la escuela le puede dar, para ello, la entrevistada relaciona el mérito y la preocupación en un sentido general de los docentes con las carreras profesionales que alumnos puedan haber hecho, diciendo

“Siempre han sido preocupados, responsables como profesores y... bueno, así como muchos niños de acá han salido y han sido profesionales” (Rosa. 40-50 años. Apoderada Escuela Municipal)

De acuerdo a esto se puede agregar que Juana concuerda con lo mismo de la apoderada anterior, diciendo

“A mí me gusta este colegio... toda una vida aquí, ellos sacaron a mi hija adelante” (Juana. 40-50 años. Apoderada escuela municipal).

Aludiendo a esto, es necesario reconocer que las familias pertenecientes a esta escuela llevan, la mayoría más de 10 años y han sido exalumnos, por lo tanto conocen el establecimiento desde hace más de 25 años.

Los docentes pertenecientes a este establecimiento conocen la realidad en la cual viven los apoderados y trabajan para poder ayudar a mejorar su calidad de vida de algún modo. Es un reconocimiento mutuo, que parte de la base del respeto desde ambos extremos. Sin embargo, no todo siempre marcha bien. Estas familias agregaron que han visto a apoderados que se acercan al profesor con una disposición diferente al resto.

“Jamás he visto que un profesor le falte el respeto a un apoderado... si he visto que hay apoderados que le faltan el respeto al profesor” (Andrea. 30-40 años. Apoderada escuela municipal)

Para revisar más acerca del profesor, Parra (2011) argumenta que actualmente, aunque la escuela conforma el centro de la educación dirigida, la familia sigue ejerciendo la educación espontánea que reciben el niño, adolescente y adulto por parte de los diferentes grupos sociales. Esto nos permite recordar que el pilar fundamental en la educación del niño/a es el clan familiar.

Si ésta no se comporta como debe ser en un ámbito formal, el alumno actuará de la misma manera. El contexto formal posee parámetros de exigencias que al no ser respetados por los estudiantes, se le dedicará cierto tiempo a esclarecer lo acontecido y es esto que a algunas familias les molesta e irrumpen en el establecimiento de muy mala manera.

Se ha escuchado que un buen profesor marca la diferencia y este es el sentido el cual guía a estas familias a seguir en el mismo lugar y a no desertar, aunque pase el tiempo y ya no pertenezcan al mismo sector, sino que a uno más alejado.

Ramona indica que:

“existe una muy buena comunicación... yo puedo conversar con el profesor en cualquier momento cuando ande aquí en la escuela, aunque sea un minutito... el deja la clase y conversamos un minutito”.

La atención a las familias es muy importante y se debe mantener y ser constante, ya sea una citación a una entrevista, reunión de apoderados, charlas, o hasta una conversación de pasillo ya que así se está preparado e informado acerca del estudiante, por lo tanto el docente debe ofrecer parte de su tiempo a esto y así las familias lo agradecerán, como es en este caso. Estas apoderadas valoran mucho el tiempo que el profesor les destine y las más preocupadas siempre serán las más comprometidas. La familia unida y la escuela es la base de una persona integral.

4.8 Contenido de la representación social respecto al quehacer del profesorado en Establecimiento Privado

Los docentes fueron asumiendo su rol profesional a medida en que los estudios se comenzaron a expandir y a tomar más peso dentro de la sociedad, para luego incorporarlos en universidades como carreras profesionales. Ávalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor (2010) dicen que esto ocurrió durante toda la primera parte del siglo XX, en donde los docentes fueron asumiendo el carácter de profesionales en la medida en que su ejercicio se asoció a la posesión de una base de conocimientos relativamente definida, producto de estudios que paulatinamente fueron incorporados a la educación superior. Estas autoras Ávalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor (2010) se refieren también a la valoración de la carrera docente, lo que en el siglo pasado era muy importante, y que puede no haberse comparado con un médico, pero sí se tenía claro un objetivo, educar, pero que ahora con el pasar de los años, la experiencia de los docentes ha tomado otro rumbo, el cual no tiene una dirección y el cual se ha desvalorado completamente, llegando a ser incluso una de las carreras profesionales más saturadas en algún tiempo y que está en el medio de un grave conflicto. En tanto colegio privado, se pudo observar un ambiente bastante hostil, más bien frío en el cual las opiniones vertidas por los participantes, fue bastante ambigua en cuanto a la relación con los docentes, del quehacer de estos en el establecimiento. De esta manera Catalina nos explica lo siguiente:

“la profesora jefe es super comprometida y es una persona bastante flexible que se mantiene una buena comunicación con ella porque es muy de piel... pero no he tenido la oportunidad de conversar con la profesora de tecnología, que a mí me ha parecido bastante exigente como para la edad que tienen los niños y si un niño se equivoca, yo no sé cuál es el criterio que se utiliza por ejemplo ellos no

se cercioran si el niño escribió o no, ellos no comprueban que los niños hayan anotado, por ejemplo si tienen que llevar materiales, porque a mí me paso que mi hija no trajo los materiales, porque ella no llevó comunicación y lamentablemente ella fue muy poco criteriosa y le puso inmediatamente una anotación negativa y cuando llevó el trabajo, la nota no fue de uno a siete. Ahí en ese sentido, debería haber una comunicación directa al apoderado o un aviso de las condiciones... pero la relación para nosotros, ha sido muy buena”
(Catalina. 30-40 años. Apoderada colegio privado).

En este sentido es ambigua, ya que demuestra su gratitud hacia los profesores, pero encuentra alguna falencia, que es la falta de criterio para evaluar a los estudiantes, sin embargo, muchos años atrás esto era completamente a favor del profesor, él era la autoridad y se obedecía su palabra. Debido a esto es necesario aludir a las autoras Ávalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor (2010) que hacen un análisis exhaustivo de la carrera y la formación docente desde sus inicios hasta nuestros días. Esta condición relativamente estable de la profesión docente comenzó a modificarse en la segunda mitad del siglo XX y, particularmente, desde los años ochenta. El escenario de los años ochenta trajo muchos cambios económicos que hizo modificar sus leyes y hubo una masificación de la educación primaria y secundaria alrededor del mundo. Se cometa mucho acerca de las condiciones en las cuales los docentes ejercen su labor también al respeto a la experiencia y en la toma de decisiones en relación a su trabajo. Sin embargo, Agustina, profesora de colegio privado indica lo siguiente

“Nosotros como profesores de un colegio privado, estamos muy desprotegidos en cuanto al trato y a la beneficencia de los altos mandos del establecimiento, lo digo por lo siguiente, si los apoderados quieren subir las notas a sus hijos,

hablan con el profesor, y si este imparte el reglamento establecido y de acuerdo a sus criterios dice que no es posible, el apoderado habla con el coordinador correspondiente y este último toma cartas en el asunto, obligando al profesor a subir la nota... otro caso de una colega, para poder mantener el orden de la sala, ya que el desorden no cesaba, esta chica les quitó minutos de la hora de colación a los niños, después de esto, los apoderados conversaron con el inspector general del colegio y este les encontró toda la razón a los apoderados, indicando que lo que había hecho la profesora, estaba mal. De esto lo único que saco en provecho es que para evitar estos casos, hago lo que les parezca a los apoderados” (Agustina. 30-40 años. Docente colegio privado).

De acuerdo a esta afirmación se reconoce que la figura del profesor está muy desvalorada entre ellos mismos, y a la vez muy desprotegida. Si bien es cierto el gremio es muy grande, por lo tanto debería existir apoyo entre estos, sin embargo, en el contexto privado, la situación es muy distinta ya que no hay protección entre los docentes y todo esto suma para que otros tengan más poder y puedan hacer lo que se les ocurra ya que están pagando por un servicio, pero no por las notas, porque el docente trabaja bajo ciertos criterios de la profesión que respaldan su quehacer y de este modo no debiera desprestigiarse.

La expectativas de toda familia es que su hijo/a curse una carrera profesional a lo largo de su vida y se forme en el tema valórico, por lo tanto como ya se reconoce los padres buscan un colegio de acuerdo a sus metas, características, confianza, cercanía. Como es el caso de Vanesa.

“Mi marido estudió acá y dice oh, el profesor que le hace a mi hijo, también me hizo a mí” (Vanesa. 30-40 años, apoderada de colegio privado)

Se puede relacionar a veces que los padres ponen a sus hijos en ciertas escuelas, sólo por el hecho de haber estudiado en el mismo lugar. Sin embargo, esto juega un poco en contra a veces ya que han tenido una buena experiencia, como estudiantes, pero cuando sus hijos/as cursan sus estudios en el mismo lugar, la realidad es distinta.

“En ese tiempo había una metodología distinta, porque van avanzando los tiempos, entonces esta clase de hoy en día debería ser más práctica, más didáctica, que el niño se entretenga en la asignatura y que no diga lo fome que es, porque van mucho con los textos... adquirir cosas nuevas, que no sea todo práctico... que vayan para allá en el tema de las metodologías”. (Vanessa. 30-40 años, apoderada de colegio privado)

La preocupación de las familias, se refleja en el niño/a y el profesor lo sabe y lo va analizando a través del tiempo. Sin embargo hay papas que van por los extremos. Demasiada preocupación y nula. Las apoderadas entrevistadas, entre estas entrevista 1 y entrevista tres argumentaron que no les parecía justo que siempre los profesores llamaran a los apoderados cuando los estudiantes poseían un mal comportamiento o tuvieran algún problema, sino que cuando éstos tuvieran algún logro, los docentes deberían informarlo y reconocerlo y para eso argumentan lo siguiente:

“que llamen no solamente para darnos quejas de los niños, sino que para hacer hincapié de que los niños van bien, que no llamen solo por lo malo... cuando llega una comunicación uno se imagina algo malo, algo incómodo” (Selma. 40-50 años. Apoderada de colegio privado)

“muchas veces uno viene a pedir ayuda, que el profesor te diera más herramientas y no las tiene, entonces a veces te vas desilusionado de algunos profesores” (Vanesa. 30-40 años. Apoderada de colegio privado)

De esta manera las apoderadas expresaron su malestar, pero se les preguntó si lo habían hecho saber en las reuniones de apoderados, pero su respuesta fue negativa. Si bien es cierto, el profesor ofrece horas de atención a los apoderados, en este caso son 45 minutos semanales y si el apoderado no es citado, puede entrevistarse de igual manera con el profesor nos contaba Agustina (30-40 años. Docente colegio privado).

Es muy importante lo que el profesor realiza en la escuela, como ya se había nombrado anteriormente, es la cara visible del establecimiento y debe tener identidad que se transforma y se proyecta cuando cambian las condiciones históricas y es necesario reconstruir un nuevo ordenamiento social, así, por ejemplo, hubo profesores chilenos que forjaron una identidad de resistencia cuando enfrentaron la persecución y el cambio de estatus de servidor público a empleado municipal durante el gobierno militar (Lomnitz & melnick, 1991; Núñez, 2007) citado en Ávalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor (2010). De acuerdo a esto, es una profesión que junto a al sistema educativo va cambiando regularmente, por lo tanto debe adaptarse a las condiciones impuestas renovadas e ir modernizándose en cuanto a metodologías. El docente siempre está sujeto a cambios y debe afrontarlos de manera positiva, ya que la experiencia beneficia al docente, pero si no sigue las nuevas tendencias y no avanza en metodologías emergentes, será criticado. Vanesa dice:

“mi marido estudio acá y dice “oh, el profesor que le hace mi hijo también me hizo a mí”, entonces a lo mejor de repente él se quedó... para ese tiempo había

una metodología distinta, porque van avanzando también con el tiempo, entonces estas clases hoy en día deberían ser más prácticas, didácticas, que el niño se entretenga en la clase, que no sea “oh, esta asignatura de nuevo”, porque va mucho con los textos y de repente mucho texto mucha lectura, ya llega una cierta hora a las 1, 1:30 de la tarde cuando ya están todos cansados, deberían ser como más dinámicas que vengan con una metodología de estudio y vayan viendo, porque los niños de hoy en día están más inquietos que hace tantos años atrás” (Vanessa. 30-40 años. Apoderada colegio privado)

Observando lo que las apoderadas comentan acerca del quehacer docente y las actitudes que éstos tienen con los apoderados, Soledad agrega algo similar a Vanesa.

“Hay algunos profesores que se dejan estar, que no te llaman, aunque mi relación con los profesores es buena, con una profesora tuve un problema, yo creía que tenía la razón y ella creía que ella tenía la razón, pero quedó ahí y se arregló con el alumno... también hay profesores más secos, que no son tan cercanos y te dicen las cosas, no son tan de piel... me gustaría que la relación fuera un poquito más cercana” (Soledad. 30-40 años. Apoderada colegio privado)

Las actitudes de los docentes dicen mucho de ellos, algunos pueden presentar un problema, pero todo se soluciona con respeto y la actitud con la cual se acerque al apoderado, así las personas pueden tener una opinión positiva, si es que siempre se accede a conversar y a explicar alguna situación con la misma disposición, pero es el caso de Mirta, otra apoderada

entrevistada, que agrega en cuanto a las actitudes de los profesores con los alumnos, lo siguiente

“Me pasó una vez con uno de mis hijos, que la profesora usaba mucho la ironía, y yo fui a hablar con ella y le dije, sabes que son niños y los niños no aprenden con ironía, porque ellos son más concretos, yo le dije que no me gustaba porque en realidad hería y no lo hizo más, entonces yo fui y no le dije a nadie, ni empezó esto del rumor, fui directamente y hablé con la profesora en cuestión”

(Mirta. 30-40 años. Apoderada colegio privado)

En cuanto a la metodología que el profesor utiliza se obtiene otra respuesta similar de esta misma apoderada, que alude a capacitaciones a los docentes, sin embargo a docentes que han trabajado por más años en el colegio.

“A los profesores que llevan más años, les falta capacitación, como que se quedaron pegados y los niños no son iguales, no mantienen la atención de los niños, los cabros ahora se aburren con todo y ese es el descontento yo creo”

(Soledad. 30-40 años. Apoderada colegio privado)

Siguiendo con la metodología con la cual el profesor trabaja, una apoderada comenta que otras familias hablan mediante las redes sociales acerca de la metodología de los profesores, sin embargo ella es enemiga de esto y comenta lo siguiente

“hay familias que ocupan el “whatsapp” para hablar de lo que sucede en la clase, yo siento que son críticas y las criticas hieren, por lo tanto es mejor ir a la fuente, al origen del problema y arreglarlo directo, por ejemplo, si no les gustó

la metodología de la profesora de matemáticas, no se puede hablar en un chat”

(Mirta. 30-40 años. Apoderada colegio privado)

Finalmente se alude a lo siguiente

“Todas las familias son distintas, hay familias que se lo pasan alegando que el profesor aquí, que el profesor allá, es que siempre uno tiene alguna dificultad con algún profesor” (Soledad. 30-40 años. Apoderada colegio privado)

De todo esto se pudo observar las condiciones actuales en las que se desempeña un docente que son muy distintas en las cuales en años anteriores se encargaba, ahora, está en juego su actitud, sus conocimientos, sus metodologías, etc.

El sistema educativo ha ido avanzando y sufriendo diferentes cambios alrededor de todo el mundo, por ejemplo, Esteve (2006) habla del aumento de la escolarización en educación secundaria, el reconocimiento de la relevancia de la educación preescolar, la integración educativa de la diversidad, la planificación social de la educación, y la educación como generadora de información y no de estatus social ni económico. Estas son transformaciones a las cuales las escuelas deben adaptarse y cambiar completamente las funciones y organizaciones dentro de éstas que son a lo que autores como Vaillant y Rossel, (2006) se refieren. Si cambia lo anterior debe así cambiar el sentido de trabajo de los docentes, y esperar nuevas versiones acerca de la profesión docente, por lo tanto esto conlleva a un desenlace de malestar por parte del gremio que afecta el sentido de trabajo y a la posibilidad de cumplir con las expectativas que la sociedad tiene de ellos.

4.9 Discusión de resultados

La representación social, ocupada desde los años 90 en América Latina, es una perspectiva teórica que permite explicar cómo los grupos y comunidades se apropian de un modo de ordenar cognitiva y afectivamente las realidades que les son cercanas (Martinić 2006). De acuerdo a esto se pudo observar dos contextos diferentes, estas fueron apoderadas pertenecientes a un establecimiento municipal y otras pertenecientes a un establecimiento privado. El objetivo principal de este estudio fue develar las representaciones sociales que apoderadas de ambos tipos de establecimiento poseían en cuanto al quehacer docente y a la escuela. Las apoderadas que accedieron a la entrevista dieron a conocer la realidad en la que sus hijos están insertos, argumentando acerca de estos agentes nombrados anteriormente.

De acuerdo a esto, al analizar las opiniones y discursos existentes entre apoderados de un establecimiento municipal y de un establecimiento privado en cuanto al quehacer docente y a la escuela, es posible distinguir ámbitos desde donde entender sus versiones.

En cuanto a la escuela

- Confianza
- Apoyo
- Recursos Profesionales
- Recursos Materiales

En cuanto al quehacer docente

- Metodología
- Actitud

- Colaboración
- Apoyo

Para aquello, las apoderadas entrevistadas de la escuela municipal a la pregunta ¿cómo es su relación con la escuela? Respondieron que ésta era muy buena y llegaron a la misma conclusión agregando que era muy ameno enviar a sus hijos al establecimiento, siendo ellas, la mayoría ex alumnas de éste. Esta estrecha relación con la institución fue muy notoria al momento de la entrevista ya que explicaban la confianza que depositaban en el establecimiento y en el profesor, siendo estos conocidos desde años, ya que estas familias conformaban el sector aledaño a la escuela, hasta cuando fueron reubicadas en otra población de la ciudad a más de cinco kilómetros de distancia.

Otro punto que destacaron en la entrevista fue el apoyo que recibían por parte del conjunto de profesionales que forman la institución, ya que éste ofrece charlas acerca de distintos temas como, drogadicción, educación sexual, convivencia, etc y cabe recordar que al ser la escuela que posee alumnos con el grado de vulnerabilidad más alto de la ciudad, que a todo esto, conlleva problemas familiares extremos, son familias que están bajo custodia y revisión mensual por parte de profesionales como psicólogos, trabajadores sociales, equipo médico, etc. El apoyo recibido por parte del establecimiento, hace la relación entre escuela- apoderado, tal y como ellas lo definieron “muy cordial”. La escuela brinda el apoyo en todo sentido a niños, que se encuentran prácticamente solos en el hogar, ya que sus familias como lo explicaron, trabajan todo el día y no pueden participar de su etapa escolar y por esto, son familias muy agradecidas con el establecimiento.

Cabe destacar que es una escuela bastante pequeña y de muy pocos recursos, en cuanto a materiales y a infraestructura, sin embargo, no se mencionó en las entrevistas.

A modo de conclusión, se puede observar lo siguiente, Navarro (2004) plantea que las familias de sectores urbanos pobres consideran tanto criterios históricos como presentes, es decir, se deciden por un establecimiento porque otros miembros de la familia han estudiado en él, este es el precedente el cual prima en todas las entrevistadas.

Pasando a las visiones de las apoderadas pertenecientes al colegio privado, éstas argumentan lo siguiente. Comenzando con la administración del establecimiento, el desvío a los criterios bajo los cuales éste debiera actuar, la falta de profesionales y el poco apoyo a las familias.

Todo establecimiento posee un lineamiento, una base de valores y criterios previamente establecidos y cuidadosamente escogidos, los cuales son ofrecidos a los apoderados para su elección y como todas las familias, escogen la mejor oferta por una mejor educación para sus hijos. Por lo tanto las familias pertenecientes al sector socioeconómico alto, se atreven a buscar este tipo de establecimiento que tenga todos los requisitos expuestos por ellos mismos y que mantenga la calidad entre sus alumnos. De este mismo modo, argumenta Córdoba (2014) que las escuelas municipales se posicionan en una situación de desventaja respecto de las privadas subvencionadas, porque deben escolarizar a todos los estudiantes que lo soliciten, independientemente de sus antecedentes conductuales. Además, una vez insertos, la expulsión puede ser utilizada sólo en casos extremos. Los apoderados pertenecientes al sector socioeconómico bajo, no poseen las herramientas para atreverse a buscar un establecimiento, ya que poseen una falta de recursos que les impide lograr acceder a lo que otros pueden.

Sin embargo las familias del colegio privado identificaron ciertos problemas que ocurren en la institución y los expusieron al momento de la entrevista. No se puede acceder a profesionales como fonoaudiólogos y psicólogos como en colegios municipales, que ahora trabajan bajo la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Esta subvención ampara a profesionales como nutricionistas, kinesiólogos, psicólogos, etcétera, en el rubro de la educación y están al servicio de la comunidad educativa. Otro punto que se expuso fue el de los criterios del establecimiento que no se ajustan a lo que ellos desean, ya que al ser un colegio privado católico, no hay una línea de valores que coincidan con el catolicismo, y otras apoderadas agregaban que no era tolerante en cuanto a personas no pertenecientes a la religión, a la vez, recalcan que ellas pagaban por este servicio que no logra sus expectativas. Sin embargo, en temas de aprendizaje y educación, este colegio está dentro de los mejores de la región en cuanto al SIMCE, de esta manera no fue un argumento negativo sino, no mencionado, ya que se presentaban conformes con este tema. Un ejemplo importante es Epple y Romano (1998), quienes modelan el mercado de la educación como una jerarquía estratificada de cualidades de la escuela, con escuelas privadas que lo hacen sistemáticamente mejor que las escuelas públicas. Estos autores plantean que la organización, administración y el proyecto educativo de estas escuelas hace que haya una mejor calidad de educación y los padres que pueden optar por esto, lo buscan y de acuerdo a las representaciones obtenidas, son muy demandantes en cuanto al mejoramiento en la calidad del establecimiento.

Los establecimientos están conformados por un grupo de profesionales que entre estos, la cara visible, es el docente. La principal marca de la escuela, la da el profesor. De acuerdo a este estudio en la escuela municipal, se puede observar un punto de vista bastante similar en cuanto a todas las apoderadas entrevistadas. Se pudo obtener una misma respuesta en cuanto a este y

ninguna diferencia, a pesar de las leyes que han ido cambiando durante estos últimos años y del sistema educativo actual, la representación que poseen las apoderadas en este contexto del profesor es la siguiente. La confianza sin límites, ya que la depositan en este agente educativo de manera plena, participando ellas también en lo que puedan por el tiempo que les queda, ya que la mayoría de estas trabajan. El profesor es mirado como un dios al cual no se le discute y ellas dependen de éstos para poder seguir adelante con sus hijos y para que puedan lograr estudios posteriores, debido a esto, el sentido de agradecimiento por la formación de sus hijos, se ve reflejado en cada argumento que dan del docente. Las entrevistadas los califican como luchadores, si bien es cierto, el trabajo docente en escuelas municipales es más arduo que en escuelas privadas, ya que como explican Brunello y Rocco (1995), las escuelas públicas actúan como depósitos de residuos, tomando a todos los alumnos que no se matriculan en escuelas privadas. De esta manera las escuelas municipales actúan como formadores, educadores, entregan valores que a veces los padres no son capaces de entregar en el hogar por muchas razones, esto es lo que comentaba la profesora entrevistada, que los alumnos muchas veces no sabían comer ni hablar y tampoco tenían hábitos. Por esta razón el profesor es visto como un luchador, al cual se le entrega toda la confianza para la formación y educación de los niños (as), ya que las apoderadas reconocen que el tiempo en el que pueden estar con ellos (as) es muy corto y por lo tanto agradecen en sus argumentos que el quehacer docente en este contexto es cien por ciento dedicación.

El quehacer docente es imprescindible en cualquier escuela, es el engranaje de la educación y lo que provoca que muchos niños y niñas mejoren su calidad de vida, ya sea en lo social, moral y educativo. La brecha existente en las escuelas privadas y municipales en América Latina es muy amplia, tal y como explican en su estudio acerca de la educación en América Dagmar y Zibas

(1995) diciendo que la escuela pública está ubicada en un barrio periférico y violento. La escuela se organiza principalmente en torno de la seguridad de profesores y alumnos. No existen escuelas particulares en esa región. La escuela particular está situada en una región central y el ambiente psicosocial no refleja el miedo que contamina el cotidiano de la pública. Su organización gira en torno a la necesidad de mantener al alumno en la escuela. A la vez comentan que los profesores de las escuelas públicas están calificados para dar clases en áreas específicas y reciben sueldos tres veces más altos que los docentes de la escuela estatal y que un tercio de los profesores de la escuela pública no tienen capacitación adecuada. Sin embargo, en este estudio, las representaciones sociales que las apoderadas de la escuela particular poseen del docente son muy distintas a lo que relatan los autores, como por ejemplo, existe una baja comunicación con los apoderados y que solo se comunican con los apoderados cuando existe algún problema, a la vez también se pudo constatar de acuerdo a sus argumentos que los profesores no poseen la metodología correspondiente y que son las mismas estrategias educativas que han utilizado desde años atrás con sus hijos mayores o con ex alumnos de éste, de acuerdo a esto además, existe una falta de capacitación en los docentes que es muy notoria, sobre todo en los docentes con más experiencia y finalmente la falta de apoyo al estudiante y al apoderado por parte de los profesores jefes de curso. De acuerdo a esto, Dagmar y Zibas (1995) argumentan lo siguiente, en la escuela pública el buen profesor es aquél que logra mantener la disciplina a cualquier precio, ya que el resultado del proceso de enseñanza no es prioritario.

De acuerdo a esto, también comentan a cerca de la realidad en la escuela particular en donde se considera buen profesor al que logra que los alumnos no presenten quejas a la administración ya que esta actitud puede llevarlo a facilitar el proceso de evaluación para obtener la aceptación de los alumnos. De la misma manera que la profesora perteneciente a la escuela privada comentó

que los apoderados por el hecho de pagar la matrícula y la mensualidad de más de doscientos cincuenta mil pesos mensuales exigían una mayor calidad y más beneficios por parte de los docentes y de la escuela en general. Por lo mismo como relatan estos autores, el contexto al cual se dirigió este estudio es muy diferente y existe una brecha muy amplia en el ámbito educativo.

Capítulo 5
Conclusiones

Jodelet (1986) indica que el modelo de la teoría de las RS incluye el agrupamiento de significados exponiéndolos en núcleos figurativos (los datos cualitativos, argumentos, expresiones, léxico, etc, muestran que las representaciones sociales que se han recopilado, indiquen que la escuela municipal en Chile, en ciudades con más de ciento treinta mil habitantes, alberga a las familias de sectores socioeconómicos más bajos, se encuentra en la periferia y a ésta, recurren alumnos los cuales no poseen las características sociales para poder optar a otra escuela de distinta dependencia. Sin embargo, son las apoderadas, las cuales poseen representaciones sociales positivas acerca de su establecimiento, por parte de la administración, el apoyo, la confianza, la educación y la seguridad por la cual ellas envían a sus hijos a la escuela.

En cuanto al rol docente, éste debe actuar con las facilidades que el establecimiento le entrega, que por lo general, las escuelas de bajos recursos urbanas poseen muy pocos. Pero en cuanto a representaciones sociales, se concluyó que el docente es el que está a cargo de los niños y les facilita la calidad de vida para lograr sus objetivos venideros, en simples palabras, es un luchador por los sueños de los niños y actúa siempre en cuanto a sus beneficios. En la realidad opuesta, el contexto privado funciona en cuanto a criterios, de la misma manera, las bases de la educación son las mismas, sin embargo las representaciones de las apoderadas en cuanto al establecimiento son muy diferentes. La escuela posee valores que son totalmente diferentes a los que las familias conocen, además, la escuela no posee los recursos necesarios y tampoco materiales adecuados para una educación de calidad. Este argumento fue presentado por las apoderadas que han pertenecido al establecimiento por más de cinco años. Y en cuanto a la realidad del rol docente que ejercen los profesores, hubo una pequeña discrepancia de opiniones entre apoderadas que se llevan bien con los docentes, sin embargo, encuentran ciertos defectos

en su labor como profesores jefes, con metodologías muy retrógradas en profesores con más experiencias, con falta de capacitación para nuevas estrategias y falta de comunicación y de apoyo para los niños (as) y apoderados.

De acuerdo a lo anterior, Bellei (2007) dice que tomando en cuenta la oferta y la información disponible, sus preferencias y restricciones y su capacidad de pago, los padres eligen las escuelas y liceos para sus hijos. Todo esto, de acuerdo a las características familiares y a la capacidad de poder pagar por la educación de niños y niñas.

La interpretación de las representaciones sociales de las familias en cuanto a la escuela y al profesor, indica que la tensión está vigente en el discurso de las apoderadas que pertenecen a un colegio particular pagado. Cabe recordar que es un grupo que mayoritariamente pertenece a la clase socioeconómica alta en donde todas las familias exigen una mayor calidad de educación y de profesionales que estén en contacto con sus hijos.

En este trabajo se realizó un recorrido por develar las representaciones sociales que poseen las apoderadas de escuelas que se encuentran en ambos extremos de la brecha socioeconómica. De esta manera durante el trayecto se pudo conocer las diferentes miradas, opiniones, sentimientos, valores y perspectivas que poseen personas en una realidad particular que representa contenidos de mucha importancia para un estudio cualitativo. A esto es a lo que llamamos las representaciones sociales, que son una amplia versión acerca de un contexto que participa en la sociedad de manera activa con personas influyentes que aportan en gran sentido para poder obtener con claridad y exactitud una visión predeterminada de sus vidas y de lo que les ocurre de acuerdo a una situación o sujeto.

Sin embargo, al comienzo del proyecto, se necesitó la colaboración de familias pertenecientes a ambas instituciones, para que entregaran sus discursos a una entrevista realizada en el mismo establecimiento, sin embargo, lo solicitado a ellas (os) concluyó en que todos los sujetos de estudios fueran mujeres de edades entre 30 y 50 años de edad y todo lo realizado por el investigador fue de acuerdo a la accesibilidad, ya que por temas de tiempo de las apoderadas, fue complicado realizar estas reuniones entre investigador- entrevistado. De esta misma manera, se concluyó con un total de 16 entrevistas, siendo 8 en ambas instituciones, ya que la disponibilidad de los apoderados no permitió un mayor número de éstas. A la vez, se agotaron todos los recursos en cuanto a la escuela municipal, ya que no fue posible citar a más personas, ya que los recursos económicos de éstas no eran los indicados según el establecimiento y a la vez era imposible llegar a sus moradas ya que el ambiente en el que viven es muy peligroso, también fueron palabras de los psicólogos que trabajan en el lugar en conjunto con la directora, de esa misma manera ellos realizaban el trabajo para no correr peligro, debido al precario contexto en el que estas familias se encuentran.

Fue necesario conocer la mirada de distintos autores neo-clásicos como Becker (1976), Waller (1932), que reconocen a la escuela como un sistema de defensa contra la intrusión paterna, la posición de los docentes ante tal situación es de marcar distancias y los considera incapaces de entender los problemas derivados de su profesión. La intrusión de los padres en las escuelas devala ser el único servicio público al cual los padres están dispuestos a asistir y participar directa y democráticamente a través de las elecciones de consejos escolares de padres, y el nombramiento de directiva de curso. Así, un cierto sector del profesorado ha planteado su incomodidad y rechazo ante la intrusión de los padres, que de esta manera, irrumpen en el quehacer diario de su profesión. Sin embargo, no hay que generalizar, existen distintos tipos de

familias que se rigen por patrones culturales desiguales y asisten a diferentes tipos de escuela y a la vez se entablan distintos discursos entre agentes socializadores. Se hace referencia de los dos tipos de escuelas en que nuestra sociedad circula, estas son, las escuelas a las cuales asisten alumnos de sectores acomodados de la sociedad y escuelas en donde su asistencia es de alumnos pertenecientes a sectores vulnerables. Gilbert (1997) explica que una sociedad dividida en profundas clases sociales, tiende, de una forma u otra, a reproducir más desigualdad social, y por lo tanto es un mito pensar que la educación por sí sola puede proporcionar bienestar a la mayoría de la población. De esta manera se develaron las representaciones sociales que las familias tienen de la escuela y del quehacer del profesorado según tipo de establecimiento.

Una de las investigaciones de Garreta (2015) en España acerca de la participación de las familias, plantea que las familias concuerdan con que existe una falta de formación del profesorado en el tema participación e indican que existe resistencia entre los docentes para aceptar una mayor participación de las familias y lo observan como una debilidad que poseen los docentes en general.

Precisamente, este es uno de los argumentos que permitió visualizar la pertinencia del presente proyecto de investigación, pues tal como sostienen Cárcamo (2015), Garreta (2009) y Pozo (1996), la relación familia-escuela depende tanto de las prenociones que el profesorado posee de las familias y el rol que éstas desempeñan en materia educativa, como de las prenociones que las familias poseen respecto al profesorado y el rol que estos asumen en la escuela. Erlandson y otros (1993) reiteran la importancia de que el problema seleccionado intrigue al investigador, le apasione y así consiga aproximarse mejor a las realidades que se viven en las situaciones humanas estudiadas.

Desde los años noventa, el Mineduc, se propone una progresiva descentralización administrativa y financiera, propiciando que en cada escuela se considere la realidad particular de su zona y la incorporación activa de la comunidad donde está inserta (Bellei, Gubbins y López, 2002).

De esta misma manera, desde los años '90, se ha buscado fomentar la participación de los padres y la articulación Familia-Escuela. A partir de esto, se generó el Decreto 565: Primer Reglamento de Centros de Padres y Apoderados, CEPAS. Desde ahí en adelante, se trabajó arduamente en diferentes programas para la incorporación de estos agentes en el proceso educativo.

Más adelante, desde el año 2012, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE, pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos. Además de las pruebas referidas al currículo, el SIMCE también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas SIMCE (Agencia de Calidad, 2015).

Teniendo en cuenta la perspectiva de la escuela y del Ministerio en cuanto a la incorporación de los apoderados en el plan educativo, se requirió estudiar las representaciones que los apoderados tienen respecto de la escuela y el quehacer docente.

En síntesis, se pudo señalar que el estudio posee relevancia social e implicancia práctica por cuanto contribuyó al conocimiento de las representaciones que las familias pertenecientes a diferentes tipos de establecimiento poseen respecto del quehacer docente y de la escuela, de modo de poder emprender acciones orientadas a potenciar la implicación parental sobre la base

de resultados empíricos de investigación contribuyendo asimismo al mejoramiento del proceso educativo de los niños y niñas que asisten a estos establecimiento educacionales. De esta manera, respondiendo a la pregunta principal de este estudio, las representaciones sociales que poseen los agentes pertenecientes a la escuela municipal en cuanto al rol docente, fueron las siguientes. Los profesionales que trabajan en el establecimiento son aquellos que luchan día a día por sus alumnos, que los guían a ser mejores personas y a seguir una carrera profesional, ya que en sus casas ellas, refiriéndose a las familias, no tienen el tiempo para poder encaminarlos en lo académico y a inculcarles valores. Los profesores siempre han preocupados en todo sentido, su alimentación, estudios, están en constante conversación con los apoderados siempre, a la hora que ellas puedan asistir a la escuela y jamás ellas han tenido algún problema con alguno de ellos, todas las representaciones sociales de las apoderadas, coincidieron en que los docentes son excelentes personas.

En cuanto al rol de la escuela, en este mismo contexto, las RS fueron argumentadas así. Familias que por generaciones han llevado a sus hijos ahí, hijos de ya 30 años y ellas mismas han sido ex alumnas, por lo tanto la confianza que poseen con el establecimiento en general es única. Los trabajadores han visto crecer a sus hijos e hijas y han trabajado con ellos desde los 4 años, por lo tanto es tan única la experiencia de ellas que lo explicaron hasta con mucha emoción en sus palabras, diciendo que la escuela ha preparado tan bien a sus hijos, siendo del sector aledaño a ella, refiriéndose a un área extremadamente vulnerable. Estas apoderadas se encuentran muy agradecidas por las charlas con enfermeras, psicólogos, talleres antidrogas, que se realizan para prevenir cualquier situación futura de los niños (as). Su discurso coincidente fue en la relación que debe tener el apoderado con el establecimiento, ya que los niños pasan la mayor parte del tiempo ahí y de esta manera algunas podían ayudar en actividades del colegio y en lo que fuera

necesario por una mejor convivencia con la escuela, tal y como dice Garreta (2014) las relaciones entre la escuela y la familia se consideran un factor de gran importancia en la educación del alumnado.

En síntesis, argumentos de agradecimiento para la institución en general y reconocimiento a los docentes que trabajan en el lugar, a la vez emociones y sentimientos al hablar de su escuela que por años ha visto crecer a familias completas.

Según Moscovici (1961), las representaciones sociales nacen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas y de esta manera separa los factores de origen en tres, la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido que en el caso del presente estudio se demuestran de la siguiente manera.

De acuerdo a las fuentes de información de las RS que poseen las apoderadas de la escuela municipal, se focalizan en las experiencias que familias completas que fueron criadas y formadas en ese sector poseen de manera grupal y de manera individual comprendiendo la mayor parte de sus vidas el esfuerzo y técnica con los que profesores se entregan a las familias completas y de la forma en que éstos dedican su trabajo para que así posean la confianza que demuestran en los discursos entregados (focalización). De la misma forma como los intereses particulares se mueven dentro del individuo perteneciente a grupos sociales. Por otro lado se podría llamar un afecto duradero por parte del profesor y de apoderados que se ha tornado en mejoras, en calidad y en una luz para el futuro de los niños y niñas que mantienen respeto continuo ante sus pares en el proceso de formación, por lo tanto en la vida cotidiana, las

circunstancias y las relaciones sociales exigen de los miembros que lo integran, que estén en situación de responder (presión).

De las representaciones sociales obtenidas de las apoderadas del colegio privado en cuanto al profesor, surgieron diferentes argumentos que conllevan diferentes maneras de pensar y vivir en una comunidad educativa y de interacciones sociales que alteran las ideas (focalización), entre ellas se destacan las críticas al profesorado, diciendo que éste se mantiene en un estado de quietud en cuanto a sus metodologías y capacitaciones y a la poca preocupación por los alumnos por parte del gremio. La exigencia de éstos, en algunos casos, muestra el descontento de los tutores. Las herramientas que éstos utilizan y las malas prácticas se demuestran en el descontento de las apoderadas claramente. Y en cuanto al rol de la escuela las RS de las familias, fueron las siguientes. De esta manera, en el colegio privado se demuestra presión por parte del grupo social que desata opiniones acerca de otros integrantes del grupo que debieran tener respuesta para todo y en todo momento, esta presión reclama posturas y opiniones acerca de los hechos que están focalizados como interés de los miembros (presión).

El colegio no posee profesionales que puedan ayudar a sus hijos, y estos deben buscarlos de manera externa y los compararon con los colegios municipales que debido a la ley SEP y a la competencia que se ha establecido durante estos últimos años entre éstos, ponen a los profesionales dentro del sistema educativo. Por otra parte también se criticó el uso de recursos materiales que el colegio no posee y que los pide a las familias. Entre tanto, ola de críticas y bajas valoraciones cubrieron la discusión en las entrevistas, coincidiendo con críticas constructivas y a la vez negativas en cuanto a la institución en general y al trabajo en equipo desde la parte administrativa hasta los docentes.

Desde estos argumentos, se puede observar que las fuentes de información de las RS que poseen se deben a una baja participación en cuanto al rol de la familia en la escuela y a la poca implicancia por parte de los apoderados y del profesor dentro del sistema educativo, sin embargo, el incremento del discurso y de prácticas más participativas en la sociedad ha comportado un mayor reconocimiento del rol de las familias en la escuela y ha comportado el desarrollo de dinámicas más participativas de las familias en los centros escolares (Garreta, 2014). De esta manera la pobre actualización del colegio privado en cuanto a numerosas prácticas educativas y nuevas ideas en el campo, hace que los apoderados comprendan el contexto educativo de una manera más desvalorada.

La información recorre un campo cerrado dentro de un grupo social en el cual se encuentran individuos con una manera particular de desarrollarse y de enfrentar las ideas, vivencias y opiniones y de esta manera la información nunca es suficiente y siempre es abundante ya que las personas para trabajar en torno a un objetivo y a la vez responder a preguntas no poseen límites (dispersión de la información).

Se pueden concretar los argumentos expuestos aludiendo a los agentes que intervienen en el modelamiento de estas representaciones sociales en cuanto al rol docente y a la escuela en el contexto de la escuela municipal y privada, cabe mencionar que las representaciones sociales no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales (Materán, 2008), por lo tanto el ambiente en el cual se desarrollan y se dejan fluir es primordial. Tanto así que la comunicación existente entre apoderado, profesores, administrativos y profesionales vinculados al proceso educativo es muy importante porque de estos se desprende el circuito de rs referidas a los sujetos en cuestión.

De las relaciones que emanan y fluyen dentro de los contextos mencionados en los cuales las rs circulan Bernstein (1971) considera el efecto del sistema de clases sobre la distribución social del conocimiento en donde un porcentaje muy bajo de la población ha tenido acceso a los principios de cambio intelectual, mientras que al resto le ha sido negado tal acceso. Esto quiere decir que la estructura de clases controla las relaciones que las familias tienen entre ellas y también condiciona el sentimiento que les permite actuar sobre el mundo. Visto de esta manera, el autor da a conocer que el sistema de clases jerarquiza a las familias poniendo a unas por encima de otras en cuanto a valores y códigos, estos elaborados y restringidos, que determinan el uso que se hace de la lengua en situaciones particulares. De esta manera se pudo observar que siendo los códigos definidos por las familias pertenecientes a ambos contextos, hizo de esta investigación interesante en cuanto a conocer el capital cultural diferente que exige ya que posee los canales expresivos que son claramente relevantes, la carga del significado es inherente al canal verbal, mientras que las familias pertenecientes al contexto vulnerable se restringen en el uso de la carga del significado y acepta la realidad, a esto se le llama las variantes del habla, en donde la vulnerabilidad del sujeto queda explícita en cuanto a la manifestación lingüística.

De lo dicho anteriormente, como la representación transforma lo social y lo social a la vez transforma a la representación, de esta manera es inevitable no responder a las diferencias que poseen ambos establecimientos en cuanto a las rs acerca del rol docente y acerca de la escuela. Se presentan de una manera muy crítica a la vez (positiva y negativa) tomando en cuenta ambos establecimientos. Sin embargo las diferencias son muy notorias, ya que la crítica negativa fue la base de las rs que las apoderadas del colegio privado poseen, el profesor y el establecimiento es visto como una especie de servicios por los cuales ellos pagan y deben funcionar como ellos deseen. En cambio en la escuela municipal, las rs que los apoderados

poseen del profesor y el establecimiento parten de una crítica positiva ya que dependen de ellos para la educación de sus hijos, teniendo en cuenta los recursos, el tiempo y espacio para poder hacerlo, porque las condiciones y la calidad de vida son precarias en ese contexto.

Bibliografía

- Abric, J. (1994/2001). “Las representaciones sociales: aspectos teóricos”, en *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Agencia de la Calidad de Educación. (20 de junio de 2015). Resultados Simce. Los Ángeles, Provincia del Bio Bío, Chile.
- Aguado, Lucía (2008). *Modelos de familia y educación*. Navarra: Departamento de Psicología y Pedagogía. Universidad Pública de Navarra. (Inédito)
- Aiken, L. (1996). *Rating scales and checklists*. Canada: John Wiley & sons, inc.
- Álvarez, C.; San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28/1. http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_AlvarezJoseLuis_SanFabian.html.
(Fecha último acceso: septiembre de 2015].
- Álvarez, C. y Verdeja, M. (2013). Centros educativos que dan respuesta a los retos educativos actuales implicando a la comunidad. *Intangible Capital*, vol. 9, núm. 3, 883-902.
- Amezcu, Manuel, & Gálvez Toro, Alberto. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 423-436. Recuperado en 19 de abril de 2017, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500005&lng=es&tlng=es.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B., Cavada P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Estudios Pedagógicos*, 235-263.

- Banchs, M. A. (1982). Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano. *Interamerican Journal of Psychology*, 2, 111-120.
- Barischetti, Mercedes Cecilia; Barroso, Elena; Navarra, Darío (02 de noviembre 2010) "Representaciones sociales y enfoque reflexivo. Un aporte para la formación docente". Publicado en la Plataforma de información para políticas públicas de la Universidad Nacional de Cuyo. URL del artículo <http://www.politicaspUBLICAS.uncu.edu.ar/articulos/index/representaciones-sociales-y-enfoque-reflexivo-un-aporte-para-la-formacion-docente>
- Baeza, M. (2002). *De las Metodologías Cualitativas en Investigación Científico-Social. Diseño y Uso de Instrumentos en la Producción de Sentido*. Concepción: Talleres Dirección de Docencia.
- Ball, S., Bowe, R. & Gewirtz, S. (1996). *School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education*. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 285-311.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, Nº 1: 325-345.
- Bellei, Gubbins & López (2002). *Participación de los Centros de Padres en la Educación: Expectativas, Demandas, Desafíos y Compromisos*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE] / UNICEF.
- Bernstein, B (1988) *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria. Cap. IV y V.

- Bettelheim, B. (2001). *Psicoanálisis de los cuentos de Hadas*. Barcelona, Crítica.
- Brunello, G., & Rocco, L. (2008). Educational standards in private and public schools. *The Economic Journal*, 118(533), 1866-1887.
- Calixto, R. (2013). Investigaciones de las Representaciones Sociales del Medio Ambiente en Brasil y México. *Actualidades Investigativas en Educación Volumen 13, Número 1*, 1-20.
- Calixto, R. (2015). *Representaciones Sociales en la Práctica Educativa y en la Formación Docente* (Primera Edición). Toluca, México: ISCEEM
- Calixto, R., Calderón, M. y Hernández, E. (2009). *Representaciones Sociales de la Educación Ambiental y del cuidado del Agua*. Veracruz, México.
- Canales, M. (2006). El estudio de las representaciones y el Análisis estructural de Discurso. En *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (299-319) (Primera Edición).
- Cárcamo, H. (2015). Capítulo 5. En Calixto (Coord.) *Representaciones Sociales en la práctica educativa y en la formación docente*. Pp. 89-106 México: ISCEEM
- Castillo, Juan Carlos, Miranda, Daniel, & Carrasco, Diego. (2012). Percepción de Desigualdad Económica en Chile: Medición, Diferencias y Determinantes. *Psyke (Santiago)*, 21(1), 99-114. Recuperado en 08 de octubre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000100007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22282012000100007.
- Castillo Peña, Jorge. (2006). ¿REPRESENTACIÓN INSTITUCIONAL DEL «ROL DOCENTE» O REPRESENTACIÓN DEL «JOVEN POPULAR» COMO ALUMNO?: Algunas reflexiones respecto a la tensión sobre la que se fundamenta «el proceso

- educativo» en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza. Última década, 14(24), 11-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362006000100002>
- Colás, P. y Contreras, J. (2013). Revista de Investigación Educativa. *La Participación de las Familias en los Centros de Educación Primaria*, 485-499.
- Córdoba, Claudia. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 13(1), 56-67. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-301>
- Dagmar, M. y Zibas, L. (1996). Escuela pública y escuela privada en el marco de las nuevas políticas educacionales en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* enero-junio 1996, vol. 1. pp. 10-19
- Donoso Díaz, Sebastián, & Hawes Barrios, Gustavo. (2002). Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. *Educação e Pesquisa*, 28(2), 25-39. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000200003>
- Dubet, F. Martuccelli, D. ¿En qué sociedad vivimos? Buenos Aires: Losada, 1998.
- Epple, D. & Romano, R. E. (1998). Competition Between Private and Public Schools, Vouchers and Peer Group Effects? *American Economic Review* 88, No. 1, pp. 33-62
- Epstein, J. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Esteve, J M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. el oficio de Docente. *Vocación, trabajo y Profesión en el siglo XXI*. E. t. fanfani. Buenos aires, argentina. siglo Veintiuno Editores: 19-69.

- Erlanson, D. A.; Harris, E. L.; Skipper, B. L. y Allen, S. D. (1993): *Dong Naturalistic inquiry*, London: Sage.
- Esteve, J M. (1994). *El malestar docente*, Paidós-Ibérica, Barcelona.
- EURYDICE (1997). *The role of the parents in the Education Systems of the European Union*. Brussels: *Eurydice: the Information network on Education in Europe*.
- Farr, R. (1983). “Escuelas Europeas de Psicología Social: la investigación de representaciones sociales en Francia” En: *Revista Mexicana de Sociología* Año XLV Vol. XLV Instituto de Investigaciones Sociales/ UNAM, pp 641-657.
- Fernández de Ruiz, Keyla; Bigott S, Belkis V.; (2011). Alianza escuela – familia – comunidad en el Jardín de Infancia Luis Ramos Escobar: una experiencia de desarrollo profesional docente. *Revista de Investigación*, Enero-Abril, 87-113.
- Fernández, M, y Pérez, M. (Coords.) (1999). *Las familias andaluzas ante la educación*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencias de la Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/p // j / /p / evaluación/familias_educacion.pdf
- Garreta, J. (2014) Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria* (Ministerio de Economía y Competitividad; referencia EDU2012-32657).
- GAVILÁN, M.: «La desvalorización del rol docente ». En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 19 Formación Docente, Enero - Abril 1999.
- Gilbert, J. (1997). *Introducción a la Sociología*. Santiago: LOM Ediciones.

- Gregorio García, A. (1994) *La participación de los padres en los Centros Educativos*. Deusto. Bilbao.
- Guerrero, A. (2002). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Hernández, J. (2010). *Los estudios de casos y el método comparativo: una estrategia en la Investigación Educativa*. Obtenido de www.repositoriodigital.ipn.mx ›... › Foros de investigación educativa: <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3314>
- Hernández, O. (2009). EL SENTIDO DE LA ESCUELA: Análisis de las representaciones sociales de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 945-967.
- INE (2003) Instituto Nacional de Estadísticas. Santiago, Chile.
- INE-SENAME (2005) Infancia y adolescencia en Chile. Censos 1992-2002.
- Instituto de Ciencias de la Educación -UNNE. Recuperado el 24/09/2015.
- Jiménez, A.; Jara, M.J.; y Miranda, E. (2011). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012: 125-134.
- Jodelet, D. (1984) “La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós, 1984, pp. 469-493”.
- Jodelet, D. (2000). “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras” en D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 7- 30.
- Ley N° 20845. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 08 de junio de 2015.
- Ledezma, M. y Roach, D. (2010). *Relación Familia Escuela: Compartiendo la tarea de educar*. Recuperado de bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/407.

- Martínez González, M. C.; Álvarez González, B. y Fernández Suárez, A. P. (2009). *Orientación Familiar. Contextos, Evaluación e Intervención*. Madrid. Ed. Sanz y Torres.
- Martinic, S. (2006). “El estudio de las representaciones y El Análisis Estructural del Discurso”. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, Canales, M. 299-319. LOM, Santiago de Chile.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa *Geoenseñanza*, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, pp. 243-248
- Mendizábal, N. (1995). *Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la Provincia de Buenos Aires*, Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo, Buenos Aires, Argentina.
- Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa una Introducción Conceptual*. España: PEARSON EDUCACIÓN, S. A.
- MIDEPLAN (1998) *Evolución de la pobreza e indigencia en Chile, 1987– 1996*. Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social. Santiago, Chile
- Miles, M. B. y Huberman, A. M (1994). *Quality Data Analysis: an expanded sourcebook* (2.ª ed.) Thousand Oaks, California: Sage, pp. 340-352.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DE CHILE (2011, Septiembre). *Familia-Escuela; Construyendo juntos una educación integral para nuestros hijos e hijas*. [en línea]. Recuperado el 08/10/2015 de <http://www.mineduc.cl>
- Martínez, F. (2007): The existence of non-elite private schools, *Cuadernos electrónicos de ICE*, 74, 221-238.
- Mora, M. (2002). La Teoría de las Representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1-25.

- Moreno Acero, I.; Bermúdez Saray, A.; Mora Pacheco, C.; Torres, D. M.; Ramos Páez, J. D. (2016) Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 14 (01), pp. 119-138 Recibido: noviembre 7 de 2015 / Aceptado: enero 9 de 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.673>
- Moreno, M. (2000). Bancos de talento: Participación de la comunidad en los centros docentes. Madrid: Sanz y Torres.
- Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul. (Trabajo original publicado en 1961).
- Muñoz, Graciela. (2011). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 35-52. Recuperado en 07 de octubre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100002&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052011000100002.
- Narváez, Eleazar. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. Recuperado en 26 de diciembre de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&tlng=es.
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE. UNESCO.

- Netzahualcoyotl-Netzahual, M. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior Núm. 15 Vol. VI*, 3-25.
- Nosei, C. (2004). Rol Docente y su Importancia Social. *Praxis Educativa (Arg)*, núm. 8, 50-54.
- PADEM. (01 de Octubre de 2015). Índice de Vulnerabilidad. Los Ángeles, Provincia del Bío Bío, Chile.
- Páez, Darío. (1987) “Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales” En: Darío Páez y colaboradores: Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Madrid: Fundamentos, pp. 297-317.
- Parra, K. (2011) El Docente de Aula: perspectivas y demandas en tiempos de reformas educativas. *Revista de Investigación N° 72*. Vol. 35. Enero-Abril 2011
- Perrenoud, Ph. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques: des savoirs aux compétences. *Révue des Sciences de l'Éducation (Montreal)*, XXIV (3): 487-514.
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 106, tercera época, 102-124.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, vol. 18, núm. 52, 39-49.
- Romagnoli, Claudia y Gallardo, Gonzalo. (2007). Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. [en línea] *Revista Valores UC*, p.1-12. <http://valoras.uc.cl/>
- Romagnoli, C. y Morales, F. (1996). Reuniones de Apoderados: Tareas de padres y profesores. Chile: Dolmen Ediciones S.A.

- Ruay, R. (2010). El Rol Docente en el Contexto Actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) - N° 6- Vol. 2*, 115-123.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación Fundamentos y Tradiciones*. España: McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U.
- Santos Guerra, M. (2004). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, ISBN 9780803957671.
- Stake, R. E. (2005), “*Qualitative case studies*,” in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications, ISBN 9780761927570, pp. 433-466.
- Taylor, SJ. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Tiramonti, G. (2005). LA ESCUELA EN LA ENCRUCIJADA DEL CAMBIO EPOCAL. *Educ. Soc., Campinas*, 889-910.
- Valenzuela, J.P. (2008). Segregación en el Sistema Escolar Chileno: en la Búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. En *Transformaciones del Espacio Público, II Escuela Chile-Francia* (pp. 131-156). Santiago de Chile: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social Reflexión metodológica y Práctica Profesional*. Madrid, España: Síntesis, S.A.

- Vaillant, D. y c. rossel (2006). Maestros de escuelas Básicas en américa Latina. Hacia una radiografía de la Profesión. Santiago: PrEaL.
- Vasilachis, I. (2003). Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. Barcelona, España: Gedisa, S.A. Vivanco, M., Bravo, C., Torres, M. y Cárcamo, H. (2010). Representaciones Sociales de Estudiantes acerca de su Formación Inicial Docente. *Horizontes Educativos*, Vol. 15, N° 1, 53-67.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York, United States: John Wiley & Son. Inc.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Bervely Hills-California: Sage.
- Zabert, A. (2013). Políticas de formación docente e investigación educativa. El docente, su rol como transformador de estructuras desde el aula. En: Revista Horizonte de la ciencia, núm 3, Julio 2013.

Anexos

Pauta de entrevista a familias

1.- Antecedentes generales

- a) ¿Desde cuándo es apoderado (a) de la escuela?
- b) ¿Cuántos hijos tiene en la escuela y en qué cursos?
- c) ¿A qué distancia (tiempo) vive de la escuela?
- d) ¿Cómo se desplazan usted y su (s) hijo (s) para venir a la escuela?

2.- Participación en la escuela

- a) ¿La escuela realiza actividades para que participen los apoderados?
- b) Cuando viene a la escuela, ¿a qué viene?
- c) ¿Cómo participa?
- d) ¿Cómo es su relación con la escuela?
- e) ¿Cómo le gustaría que fuera la relación?

3.- Familia y profesorado

- a) ¿Cómo es su relación con los profesores?
- b) ¿La relación es distinta con algunos profesores?
- c) ¿Hacen los profesores participes a los apoderados en las actividades de la escuela?
- d) Aparte de la reunión de apoderados, ¿Tiene usted otra instancia en la cual pueda conversar con el profesor?

e) ¿Cómo le gustaría que fuera la relación?

4.- Escuela y familia

a) ¿Cómo se relacionan las familias con la escuela?

b) ¿Cree usted que es importante su relación con la escuela?

c) ¿Ha notado algún cambio en la relación familia-escuela-profesor de años atrás con la actual?

d) ¿Cómo sería su participación ideal en la escuela?