



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE  
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

# **Procesos de subjetivación sobre la relación familia-escuela: un acercamiento a los significados de profesores rurales**

TESIS PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO ACADÉMICO DE  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

**ALUMNO:**  
JUAN PABLO FERNÁNDEZ VEGA

Profesor guía:  
Héctor Cárcamo Vásquez

CHILLÁN 2020

## Resumen<sup>12</sup>

Este estudio tiene como propósito develar los significados sobre la relación familia-escuela, desde la perspectiva del profesorado que se desempeñan en las escuelas multigrado de la comuna de Bulnes. Se identificaron, a partir de las experiencias de los docentes, prácticas relacionadas con participación y comunicación, así como también los procesos de subjetivación e importancia atribuida a la temática de la relación familia-escuela.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio de corte cualitativo, se sitúa bajo el paradigma interpretativo comprensivo. Por último, la técnica de producción de datos corresponde al análisis de significados (codificación, condensación e interpretación de significados), mientras que el tipo de análisis es el estructural semántico.

Dentro de los hallazgos destacan experiencias relacionadas con participación, tales como estilo educativo, trabajo con dupla psicosocial, voluntariado de apoderados (con sus factores y efectos); comunicación entre familia y escuela; importancia atribuida a las familias en el proceso educativo; y, por último, los procesos que configuran la subjetividad sobre la relación familia-escuela,

Finalmente, se concluye que se puede dar cuenta de cómo los procesos que configuran la subjetividad de los sujetos modelan los significados sobre la relación familia-escuela como participación y comunicación.

Palabras claves: subjetivación – relación familia-escuela – educación rural

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido desarrollado bajo el patrocinio del proyecto Fondecyt N°11160084 de Conicyt.

<sup>2</sup> Profesor de Historia y Geografía, Universidad del Bío-Bío. Integrante del grupo de investigación Familia, Escuela y Sociedad - FESOC (GI 170124/EF), patrocinado por la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío.

## INDICE

Resumen.....	pág. 2
Introducción.....	pág. 4
1. CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	pág. 5
1.1.  Problematización .....	pág. 5
1.2.  Elementos de contexto.....	pág. 8
1.3.  Preguntas de la investigación.....	pág. 12
1.4.  Objetivos del estudio .....	pág. 12
1.5.  Supuesto de estudio .....	pág. 13
1.6.  Justificación del estudio .....	pág. 13
2. CAPÍTULO 2: Marco Teórico.....	pág. 14
3. CAPÍTULO 3: Marco Metodológico .....	pág. 30
3.1.  Enfoque del estudio .....	pág. 30
3.2.  Contexto de investigación .....	pág. 30
3.3.  Muestra o participantes de estudio .....	pág. 32
3.4.  Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	pág. 33
3.5.  Técnicas y procedimientos de análisis .....	pág. 35
4. CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....	pág. 36
5. Conclusiones .....	pág. 81
Bibliografía .....	pág 84
Anexos .....	pág 92

## Introducción

Son contundentes los estudios o reflexiones sobre cómo mejorar los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes. Es más, actualmente se considera como criterio de calidad el aspecto socioemocional de los estudiantes en igualdad de relevancia con los aspectos académicos. En este sentido, no todas las realidades escolares tienen muy bien alcanzadas las metas descritas, lo que ha puesto el foco de interés en cómo tener las condiciones socioemocionales fundamentales para una mejor en lo académico, tanto desde las políticas públicas como desde la academia y sociedad civil. Es por esta razón que un en las últimas décadas han surgido investigaciones relacionadas con la autoestima, motivación, resiliencia, ciudadanía, interculturalidad, y para nuestro interés, la relación familia-escuela. De esta manera, la temática relación familia-escuela adquiere relevancia toda vez que organismos internacionales y estudios empíricos señalan a la familia como una institución de primera infancia, pero también fundamental a lo largo de todo el proceso escolar como garante de condiciones mínimas y necesarias para un adecuado desarrollo de los estudiantes.

Por su parte, la mayoría de los estudios sobre relación familia-escuela se han ido desarrollando en el área urbana, lo que ha traído como consecuencia el acceso a pocos hallazgos empíricos sobre zonas rurales. Es así como nuestra motivación es develar experiencias que posea el profesorado de escuelas rurales en una de las regiones con más pobreza y ruralidad del país, puesto que mejoras en el ámbito educativo pueden tener impacto en el desarrollo social de los sujetos y comunidades que en aquellas zonas residen. Para ello, para el abordaje teórico se utilizaron prácticas de involucramiento parental y procesos de subjetivación provenientes desde la sociología de la experiencia.

De esta manera, nuestro objetivo de estudio fue develar los significados sobre la relación familia-escuela que poseen los profesores de escuelas multigrado de la comuna de Bulnes, capital provincial del Diguillín, región de Ñuble.

## **1. CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. Problematización**

La relación familia-escuela puede ser un factor determinante en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, puesto que el entorno familiar tiene un rol fundamental como primera institución de desarrollo y aprendizaje de calidad de los niños, así como también ser reconocida como un agente relevante para la cobertura de la primera infancia (UNESCO, 2004), lo que da cuenta cómo las familias poseen información y recursos valiosos para alcanzar mejores aprendizajes de sus hijos/as. Es más, empíricamente se vislumbra una coherencia entre la intensidad de la relación entre las familias y los establecimientos con el tipo de mejoramiento llevado a cabo por la escuela, incluso sin importar el nivel socioeconómico de las familias o el tipo de dependencia de los establecimientos (Bellei, Valenzuela, Vanni, y Contreras, 2014).

A lo largo del tiempo las familias han ido cambiando, según lo planteado por Bas y Pérez (2010), pasando de una unidad de producción a una de consumo, sus miembros han ido disminuyendo, la función patriarcal ha ido desapareciendo y su tipología se ha diversificado (uniones de hecho, monoparentalidad, entre otras.) (en Antognini, Villatoro, Ramírez, y Escobar, 2016). En Chile, un estudio llevado a cabo por Antognini et al. (2016) expone la estructura, la situación socioeconómica y educacional de las familias que tienen a sus hijos en instituciones educativas de educación básica. En relación a la estructura, existen 5,03 personas por hogar, respecto de estudiantes que viven con la madre (sin exclusión de otras personas) son del orden de un 93.62%, estudiantes que viven con el padre (sin exclusión de otras persona) un 58%, los que viven con padre y madre un 47%, hogares monoparentales 29,6%, jefa femenina en hogares monoparentales 90%, jefatura femenina 35,9%, estado civil casado/a jefe/a de hogar 51%, con presencia de adultos mayores 19,4%, y edad promedio de jefe de hogar 42,4 años (pobres) y 45,8 años (no pobre). Como se ve, el protagonismo ejercido por la figura femenina en la estructura familiar es predominante en nuestro país. Por su parte, en cuanto a la situación socioeconómica, el total de pobreza alcanza un 20,8%, el

hacinamiento un 18,6%, el allegamiento un 25,7%, y en lo que se refiere a los ingresos, hogares con menos de 100 mil pesos un 6,2%, de \$100.001 a \$300.000 pesos un 39,97%, de \$300,001 a \$500.000 pesos un 22,44%, más de \$500.000 pesos un 29,89%. Sin duda, la mayoría de los hogares tiene ingresos menores a 300 mil pesos, lo que disminuye un potencial apoyo económico para el estudio de los estudiantes. Por último, sobre la situación educacional de los jefes de hogar con estudiantes de educación básica, tenemos que un 21,52% son profesionales, un 49,62% lograron terminar la enseñanza media, un 27,18% terminó la básica y un 1,69% no cuenta con ningún tipo de estudios; y, por otra parte, con acceso a internet tenemos un 52,7%, y hogares con más de 50 libros alcanza un 20,5% (Antognini et al. 2016). En su mayoría, los jefes de hogar han completado su enseñanza media, al mismo tiempo que más de la mitad de los hogares tiene acceso a internet, pero son pocas las familias que tienen libros a su disposición.

Ahora bien, desde el punto de vista de las políticas públicas, ¿qué se ha hecho en Chile por involucrar a las familias en el proceso educativo de los estudiantes? Desde la década de los noventa la participación de las familias se materializa en los Centros de Padres y Apoderados a través del Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados (Rgcpa) y el decreto 565 (MINEDUC, 1990), con un 83,3% constituidos a nivel nacional (MINEDUC, 2018a), siendo su participación limitada a compartir y colaborar con recursos; y tiempo después, mediante la institución de los Consejos Escolares (MINEDUC, 2005), donde la participación de los padres y apoderados es de carácter informativo, consultivo y propositivo, en relación a acciones que promuevan el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Por otro lado, el Ministerio de Educación elabora los *Estándares indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sostenedores* (MINEDUC, 2014), instrumento que orienta la gestión de los establecimiento desde un enfoque pedagógico, como se plasma en la Dimensión Convivencia Escolar- Subdimensión Formación, en lo referido a la participación de los padres y apoderado en el proceso educativo de los estudiantes (Estándar 7.7): participación en la formación espiritual, ética, moral, afectiva y física; formación académica (charlas pedagógicas, fomento lector, etc.); apoyo desde el hogar por

medio de material educativo, entre otras. Sin duda, este instrumento orienta la implicación de las familias en el proceso educativo de los estudiantes, pero es claro en señalar que la responsabilidad de aquello corresponde al establecimiento educacional a través del profesorado, tal y como lo corrobora Trujillo (2012), (en Andrés y Giró, 2016):

[...] es el profesional el que debe dar el primer paso. No podemos permanecer pasivos en relación con las familias ni doblegarnos ante los fracasos que podamos haber sufrido en convocatorias de reuniones o encuentros con las madres y los padres. Necesitamos una actitud proactiva (p.111).

Sin embargo, como afirma Dubet, estamos frente a la presencia de una “paz armada entre escuela y familia” (citado por Garreta, 2007:9). Es así como investigaciones exponen que la poca participación de los padres y apoderados en el proceso educativo no se debe a normativas insuficientes, sino más bien a la inexistencia de una cultura de participación efectiva (Navaridas y Raya, 2012). Por su parte, estudios etnográficos dan cuenta sobre cómo el profesorado juzga el rol de las familias en cuanto al fracaso escolar de los estudiantes, socialización, incorporación y condiciones sociales (Martínez-Novillo, 2016); y también, investigaciones del mismo tipo exponen contradicciones entre el discurso docente al señalar que es necesaria la participación de las familias, pero no cuentan con las herramientas para este desafío, al mismo tiempo que la desvalorización social de su profesión funciona como justificación de desconfianza ante constantes cuestionamientos de los padres y apoderados (Miranda y Cabello, 2016).

Por lo expuesto nos preguntamos, ¿cuáles son los significados sobre la relación familia-escuela que poseen profesores en formación y profesores en ejercicio de escuelas multigrado de la comuna de Bulnes? Para responder a la interrogante, nos proponemos investigar los significados de profesores en ejercicio de escuelas rurales, ya que, según lo esquematizado por Marcelo (2009), en su quehacer diario los docentes van desarrollando un tipo de conocimiento práctico (Vaillant y Marcelo, 2015). En este sentido, creemos que los profesores rurales

poseen un cierto saber, acumulado por la experiencia, sobre cómo trabajar la relación familia-escuela.

## **1.2. Elementos de contexto**

Las escuelas rurales representan el 30% (3.654) de los establecimientos educacionales en Chile (Arriagada, 2018), sin embargo, en los últimos años asistimos a una marcada tendencia al cierre de las escuelas rurales en Chile. Uno de los motivos que se arguyen desde la política pública es la baja matrícula de las escuelas rurales, lo que impide su financiamiento, puesto que existe un mayor gasto por alumno (Vera, Garrido, y Zunino, 2013). En este sentido, el futuro de la educación rural estaría en tela de juicio, puesto que una cantidad importante no tiene en sus cercanías alternativas de calidad, lo que ha llevado a la instauración políticas de transferencia del alumnado rural a establecimientos con mejores resultados, todo esto por medio del transporte escolar o de fusión de escuelas (Elacqua et al. 2011). Lo anterior es gravitante si no se consideran las desventajas del cierre de este tipo de establecimientos, ya que la calidad de vida de los niños y niñas se vería desfavorecida por el aumento del tiempo en el traslado, facilitaría la deserción escolar y desertización del mundo rural; ni tampoco hay interés por las ventajas del mantenimiento de estas escuela, como son las posibilidades de mejora al ser un trabajo pedagógico más personalizado, en algunos lugares la opción del transporte se hace imposible debido a la ubicación geográfica, y por último, la escuela es el espacio público del mundo rural donde se construye ciudadanía y se produce un capital social que promueve la mejora en los aprendizajes de los estudiantes (Vera, Garrido, y Zunino, 2013). Lo anterior es concordante con lo planteado por Olivares (2007), en el sentido de que este tipo de escuela sirve como desarrollo de lo rural, entendiéndola como una comunidad, puesto que es una plataforma cultural en pequeños grupos humanos; y también, es lugar de adecuaciones al entorno, gestión de diferencias, autonomía y participación.

En este sentido, las políticas educacionales sobre educación rural han tomado como hito, a inicios de los noventa, el programa de Mejoramiento de la

Calidad y de la Equidad de la Educación (MECE), con foco prioritario en MECE Básica rural, mediante acciones destinadas a la formación continua de profesores y su modo de trabajo, con el fin de mejorar las oportunidades de estudiantes que viven en dichos territorios. Según Ávalos (1999), esta política tuvo una perspectiva pedagógica tendiente a apoyar los problemas asociados al trabajo con cursos multigrado, en cuanto a la implementación y contextualización del currículum oficial para un aprendizaje relevante y situado, todo a partir de capacitaciones o desde el trabajo reflexivo y colaborativo de los mismos profesores en los microcentros rurales.

De esta forma, los Microcentro Rurales son el contexto donde se reúnen profesores de escuelas rurales con características pedagógicas peculiares: uni, bidocentes, tridocentes y polidocentes, con cursos combinados o multigrados, y dispuestas en zonas de pobreza (Williamson, 2004). Es así como los Microcentros agrupan a profesores de escuelas geográfica y administrativamente cercanas, con el fin de reunirse mensualmente y de forma rotativa para colaborar en el diseño de actividades curriculares, intercambiar experiencias desde la reflexividad, intercambiar materiales pedagógicos, compartir estrategias, y por su puesto evitar el aislacionismo de escuelas unidocentes (Ávalos, 1999). En este contexto, se vislumbra posibilidades para el desarrollo de una profesionalización docente, situando al profesor rural como un maestro profesional, según Martinet, Raymond y Gauthier (2004), pues es este tipo de maestro el que aprende desde la acción y análisis de lo vivido (Tagle, 2011), capaz de generar procesos reflexivos sobre su propia práctica (Perrenoud, 2011; Correa, 2015) para una comprensión de las situaciones complejas (Salinas et al., 2018). De esta manera, en el contexto de los Microcentros, se puede concebir al docente rural como un práctico reflexivo, que según Schön (1987), que en el contexto de una praxis docente compleja, incierta, inestable y singular, con conflicto de valores, la reflexión práctica puede ser un proceso que contribuye a la profesionalización del maestro, en pos de resolver los problemas asociados a la praxis (Domingo, 2013). Sin lugar a dudas, desde la reflexividad de los Microcentros rurales, asistimos a un distanciamiento de la racionalidad instrumental, para tener un acercamiento al tipo de racionalidad

práctica propuesto por Van Mannem (1977), vinculado al tipo de racionalidad práctica (en Viciana, Delgado y Del Villar, 1997). Sin embargo, y a pesar de las posibilidades de reflexividad por parte del profesorado rural, estudios como los de Cárcamo (2016) dan cuenta de que en sus inicios los Microcentros centraban sus acciones a procesos de reflexión pedagógica, mientras que en el presente las reuniones tienen como foco sólo la planificación curricular, develando un tipo de racionalidad instrumental según Van Mannem (1977) (en Viciana, Delgado y Del Villar, 1997), donde no es posible la reflexividad.

Ahora bien, ¿qué se entiende por ruralidad? Al respecto, asistimos a un cambio de perspectiva en relación al análisis que se venía abordando sobre lo rural, lo que nos sitúa para hablar de la nueva ruralidad. Siguiendo a Romero (2012) la nueva ruralidad está centrada en lo territorial, en contraste con la vieja ruralidad que se enfocaba en agrario-económico, lo que tiene como base lo espacial y lo multisectorial (económico, político, medioambiental, cultural, social, educacional, entre otros), y analizado no en función de políticas del Estado sino desde el interés local comunitario. En el mismo sentido, la nueva ruralidad es heterogénea, diversa, compleja y multidimensional, evidenciado en el intercambio y vínculo entre lo urbano y rural, (Fawaz y Soto, 2012), pero no un vínculo basado en diferencia u oposición, sino más bien como un continuum rural-urbano como lo plantea José de Souza Martins (1986) (en Romero, 2012). Según, Fawaz y Soto (2012), otras formas de evidenciar la nueva ruralidad son: disociación entre ruralidad y agricultura debido a la disminución de población en esos sectores, aumento ocupacional no agrícola, modernización de la agricultura en tecnología, gestión y acceso a nuevos mercados, y, por último, la incorporación del trabajo femenino y la pluriactividad (complemento de ingresos). Con todo, Romero (2012) señala uno de los aportes analíticos de la nueva ruralidad para el desarrollo rural, aporte que se puede asociar con nuestro estudio: la descentralización y la participación social, en este caso, de las comunidades educativas.

Por último, respecto de la comuna de Bulnes, Capital Provincial del Diguillín, tiene una superficie de 425, 4 km<sup>2</sup>, mientras que sus habitantes son

21.963, con un 37,3% corresponde a población rural y 62,8% a población urbana. Respecto de lo educativo, el sistema Educacional Municipal contiene 16 establecimientos, de los cuales 7 corresponden al área rural y 9 se ubican en el área urbana. Sin embargo, son sólo 6 escuelas pertenecen a la red de Microcentro donde se realizó esta investigación: Escuela Los Tilos, Escuela Milahue, Escuela Las Carmelitas, Escuela El Caracol, Escuela Coltón Quillay y Escuela Rinconada de Coltón. La matrícula del total de estas escuelas no supera los 150 estudiantes (Ilustre Municipalidad de Bulnes, 2019).

### **1.3. Preguntas de investigación**

- ¿Cuáles son los significados sobre la relación familia-escuela que poseen profesores en ejercicio de escuelas multigrado de la comuna de Bulnes?
- ¿Cuáles son los elementos configurativos de los significados que poseen profesores respecto a la relación familia-escuela en el contexto rural?
- ¿Cuál es la importancia que otorgan profesores en ejercicio de escuelas multigrado a la relación familia-escuela?

### **1.4. Objetivos de estudio**

#### *General:*

Develar los significados sobre la relación familia-escuela que poseen profesores de escuelas multigrado de la comuna de Bulnes, con el fin de aportar evidencia empírica al Departamento de Educación Municipal (DAEM) y a instituciones de Formación Inicial Docente (FID).

#### *Específicos:*

1. Describir los significados sobre la relación familia-escuela que poseen profesores de escuelas multigrado en el contexto rural.
2. Describir los elementos configurativos de los significados que poseen profesores respecto a la relación familia-escuela en el contexto rural.
3. Indagar la importancia que otorgan profesores de escuelas multigrado a la relación familia-escuela.

## **1.5. Supuesto de estudio**

El supuesto del estudio será el siguiente:

Sobre la relación familia-escuela en escuelas multigrado, los profesores rurales poseen significados vinculados a la participación y/o comunicación a partir de la noción de experiencia, ya que como supuesto, se sustenta en conocimiento preexistente, tales como, Epstein (2013b), Garreta (2015), Macià, 2016), Dubet y Martuccelli (1998), entre otros.

## **1.6. Justificación del estudio**

El propósito de esta investigación es develar los significados sobre la relación familia-escuela que poseen profesores de escuelas multigrado de la comuna de Bulnes. Esta investigación tiene un interés especial para el Departamento de Educación Municipal (DAEM), puesto que dará soporte a la política local de desarrollo profesional docente, tanto en establecimientos urbanos como rurales.

Para esto, se utilizará el modelo de prácticas de implicación parental de Epstein (2013b), y que puede definirse como el involucramiento de las familias en el proceso educativos de los estudiantes.

Finalmente, este estudio, en cuanto a su relevancia social, es un insumo para escuelas de contexto rural respecto a la gestión que estas pueden desarrollar para involucrar a padres y apoderados en el proceso educativo y así tener un mayor éxito escolar en sus estudiantes. Al mismo tiempo, esta investigación proporciona la prueba de teorías como implicación familiar y procesos de subjetivación que produce la escuela en el contexto de ruralidad.

## 2. CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se exponen los elementos teóricos y conceptuales que sirven de insumo al proceso de interpretación de los datos. Siguiendo los planteamientos de Sautú (2005) se presentan los elementos teóricos sustantivos que configuran el objeto de estudio y, en un segundo momento, los elementos teórico generales.

Concretamente, en un primer momento nos referiremos a las formas de participación de las familias en la educación de sus hijos. Asimismo, se expondrá sobre cómo familia y escuela establecen procesos de comunicación.

En un segundo momento, hablaremos sobre los procesos de subjetivación, o, en otras palabras, cómo las personas configuran sus experiencias, tomando como insumo la sociología de la experiencia. Finalmente, nos enfocaremos en desarrollar el tema de educación rural.

### 2.1. Sobre la relación familia- escuela

Las instituciones de la familia y la escuela son históricas, y por esa razón cambiantes. Ahora bien, la relación familia-escuela también es histórica, pero las teorías que le han ido dando forma a esta relación han permanecido estáticas, puesto que no han incorporado la historia, el desarrollo de los estudiantes, ni tampoco las influencias que puedan darse entre la escuela y familia (Epstein, 2013a).

Siguiendo a Epstein, se hace necesario acceder al problema desde la perspectiva del ciclo vital propuesto por Elder (en Epstein, 2013a), con el fin integrar diferentes elementos desde diversas teorías sobre la relación familia-escuela. Es así como esta perspectiva nos obliga a pensar en tres características sobre la relación familia-escuela (Epstein, 2013a):

- **La historia:** La autora hace referencia al mayor número de *madres con educación universitaria*, lo que influye el tipo de interacciones que puedan

tener con los profesores de sus hijos. Otro aspecto que se considera es el de *cuidado de los bebés y niños*, el cual ha sido apoyado por estudios sobre cuidados infantiles y programas de salud pública y privada que colaboran en la preparación de nuevas generaciones de padres. También, los *Reglamentos federales y financiamiento* para el involucramiento de los padres, que consistía en la ayuda que pueden prestar educadores para preparar a niños vulnerables para afrontar el fracaso escolar. Por último, se considera relevante las *Estructuras familiares cambiantes*, a partir del aumento de familias monoparentales y madres que trabajan fuera del hogar, lo que influye en la organización y calidad del tiempo para el apoyo escolar por parte de la madre, pero también incide sobre las percepciones tradicionales que tiene el profesorado. Las cuatro tendencias descritas han influido en la relación familia-escuela en Estados Unidos buena parte de la segunda mitad del siglo XX lo que se ha traducido en un mayor involucramiento de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

- **Patrones de desarrollo:** la relación entre la escuela y las familias deben estar supeditadas a la edad, nivel, desarrollo social y cognitivo del estudiante, pero también, esta relación debe dar cuenta de continuas interacciones entre la familia y la escuela a lo largo de la trayectoria escolar.
- **El cambio:** tanto las familias como las escuelas viven transformaciones de manera permanente, tanto por el crecimiento de sus miembros, como también la madurez de los actores en sus diversos contextos. Es por ello que es relevante estar advertidos de las construcciones históricas sobre las relaciones acumulativas y cambiantes que la escuela tiene con las familias.

De este modo, familia y escuela están mediadas actualmente por el continuo cambio de la sociedad. Fernández Engüita (2007) nos muestra cómo la sociedad ha ido cambiando hasta llegar a una *sociedad transformacional*, expresándose esta evolución en diferentes etapas:

- Antiguo Régimen: existen cambios suprageneracionales, en donde los cambios sociales apenas eran percibidos de una generación a otra, y los niños crecen para integrarse al mundo conocido sólo por los adultos.
  
- Modernidad: en el contexto de la industrialización, democratización, alfabetización y racionalización, el cambio es *intergeneracional* es más acelerado por lo que se hace perceptible el cambio social de una generación a otra.
  
- Posmodernidad: cambio intrageneracional, en donde el cambio social es percibido dentro de una misma generación, y esto hace que la sociedad sea imposible de controlar o dirigir, en que la única certeza es la incertidumbre. Asistimos así a una sociedad transformacional.

La sociedad transformacional sugerida por Fernández Enguita (2007) la podemos vincular a la visión de Bauman (2004); quien utiliza la alegoría de la Modernidad Sólida para referirse a la solidez y certidumbre de la vida social de la primera modernidad. No obstante, en la actualidad lo que impera es una Modernidad Líquida, que, en el contexto de globalización, las instituciones de posguerra que daban cierta estabilidad a la vida social se desestabilizan, y con ello comienzan a desplegarse ciertas incertidumbres en torno a los proyectos de vida de las personas (Bauman, 2004).

De esta forma, la incertidumbre es la constante en el que se desarrollan relaciones entre la escuela y la familia. Es así como la relación entre la familia y la escuela puede ser explicada por la articulación de dos instituciones sociales que poseen intereses diferentes: la escuela posee un interés público y la familia un interés privado. En este sentido, la coexistencia de diferentes intereses en un mismo espacio (la escuela), hace surgir diversos conflictos, vigilancia, control o amenaza de invasión entre ambas esferas, lo que es visto por Dubet como una “paz armada entre escuela y familia” (citado por Garreta, 2007, p. 9). Es así como la relación bélica expuesta por Dubet visibiliza ciertos problemas efectivos, como,

por ejemplo, las barreras de participación o comunicación, debido muchas veces por la disponibilidad de los padres, condiciones de vida, horarios de trabajo, baja escolarización de padres, escasa motivación para participar, desconocimiento del sistema educativo, valores contrarios, estilos de crianza, limitación en el lenguaje, entre otras.

A pesar del “bélico” panorama expuesto, existen diferentes beneficios asociados a una efectiva relación familia-escuela según lo investigado por Garreta (2015). Es así como la participación de familias tiene efectos en logro de aprendizajes y comportamiento (Epstein 1995 y 2001; Deslandes 2004); es beneficiosa para ella misma al desarrollan competencias vinculadas a la escuela (Olmsted 1991); los profesores mejoran las actitudes al tener un mejor conocimiento sobre los padres, lo que aumenta sensación de eficacia y satisfacción personal (Ozer y Bandura 1990); y también, es beneficiosa para la escuela al ser una manifestación de mayor democratización en el logro de objetivos y funcionamiento (Charlot 1994; Darling-Hammond 1997 y 2000; Furman 2004). Como se ve, la participación de las familias ayuda a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y las competencias de las familias, contribuye a actitudes positivas de profesores, y también promueve una mayor democratización de los espacios escolares.

Finalmente, Epstein (2013a) señala la existencia de tres perspectivas para el abordaje de la relación familia-escuela, por parte de investigadores como también por parte de los actores involucrados: cuando las **responsabilidades son separadas**, se refiere a la incompatibilidad o conflicto entre la familia y la escuela, y también en la creencia de que los objetivos propios se logran de mejor manera en independencia; donde las **responsabilidades son compartidas**, está basada en la coordinación, cooperación y la complementariedad, además de dar fomento a la comunicación y colaboración, lo que hace coincidir en objetivos comunes en relación al estudiante; y por último, las **responsabilidades sucesivas**, cuando son importantes las contribuciones de cada institución en diferentes etapas críticas que puedan atravesar los estudiantes, está basado en la creencia de que los primeros años del infante son claves para el éxito futuro, y se plasma en la

enseñanza de destrezas, programas y experiencias educativas por parte de las familias, siendo todo apoyado por la institución educativa.

## 2.2. Joyce Epstein y el modelo de esferas superpuestas

Joyce Epstein es una destacada investigadora estadounidense sobre la participación de las familias y las comunidades en los procesos educativos, lo que la ha llevado a proponer un modelo de esferas familiares y escolares superpuestas. Este modelo plantea dos estructuras, una externa (con esferas de familia, escuela y comunidad) y otra interna (con esferas de familia y escuela) (Epstein, 2013a):

- **Estructura externa:** Hace referencia a la posible superposición de esferas de familia, escuela y comunidad, siendo el grado de interacción controlado por el tiempo individual e histórico del estudiante (edad, nivel y condiciones sociales), las experiencias, prácticas y filosofías de las familias, la comunidad y la de la escuela. De esta manera, las esferas pueden estar separadas, cuando en la infancia la familia es el principal entorno educativo sin mayor interacción con el profesorado; pero también pueden superponerse las esferas, cuando a raíz de una discapacidad del estudiante la escuela inicie un programa de apoyo en conjunto con profesores y padres. Sin duda, las esferas de la escuela y la familia se superpondrán en ciertos momentos como la infancia o niñez temprana, pero se hablará de un *patrón regular* de esferas superpuestas cuando el niño asista al hogar, a la escuela y a la comunidad. Según la autora, en la generalidad, existe una mayor superposición de esferas durante la etapa preescolar y los primeros años de enseñanza básica. Ahora bien, la superposición puede ser iniciada por lo padres, cuando presentan mayor involucramiento en el proceso escolar de sus hijos; o bien, puede superponerse desde la escuela cuando los profesores involucran a los padres en sus prácticas cotidianas, lo que puede dar paso a una *máxima superposición*, donde las familias y la

escuela funcionan como socios que cooperan y se comunican de manera frecuente y con claridad.

- **Estructura interna:** se refiere a las relaciones interpersonales y patrones de influencia, dando cabida a dos tipos de interacciones e influencias: dentro de las organizaciones (la familia y los padres, o bien la escuela y los docentes) y entre organizaciones. También, existen dos niveles de interacción: las comunicaciones organizacionales estándar o dirigidas (por ejemplo, comunicaciones a todos los padres sobre alguna política escolar) y las comunicaciones individuales únicas (por ejemplo, entrevistas personales, llamados telefónicos, etc.). Sin duda, el estudiante es el centro de toda interacción e influencia que va a incidir en su aprendizaje académico o social, y es su propio bienestar el motivo que determina la relación entre la familia y la escuela.

### 2.3. Participación de las familias en la escuela

Ahora bien, ¿qué entendemos por participación de las familias en la escuela? Siguiendo a La Rocque, Kleiman y Darling (2011), la participación de las familias se concibe como una inversión o esfuerzo de los padres o responsables en el proceso educativo de los niños, lo que se manifiesta en actividades de voluntariado, ayuda en las tareas, asistencia a actividades escolares, visitas a las salas de clase, charlas para compartir experiencias, o también, participar por medio de cargos o toma de decisiones (Razeto, 2018). En relación a este esfuerzo de los padres en el proceso educativo de sus hijos, ¿es posible establecer algún modelo a seguir?

Epstein (2013b) plantea un modelo seis tipos de involucramiento parental, basado en investigaciones, y que pueden servir para el desarrollo de programas integrales para la relación familia-escuela. La primera práctica de involucramiento es la **crianza**, la cual busca ayudar a las familias, por parte de la escuela, a establecer entornos adecuados en el hogar para el apoyo del estudiante en su

proceso de aprendizaje, por medio de talleres para padres, videos, llamadas o mensajes telefónicos, programas de apoyo sobre servicios de salud u otros, visitas al hogar, entre otras. A interior del tema de parentalidad, surgen diversas formas de crianza, identificadas como estilo educativo. Un estilo educativo hace referencia a las formas de actuar de los adultos para dar respuestas a los niños en la cotidianeidad, basados en ciertos criterios que permanecen en el tiempo se concibe como formas de actuación de los adultos que dan respuestas a los menores ante cualquier situación cotidiana, siempre basada en ciertos criterios y con permanencia en el tiempo. Según Comellas (2003) los estilos educativos son: autoritario (alto control, exigencia de madurez, baja comunicación y afecto, rigidez, obediencia, castigo), permisivo (bajo control, poca exigencia de madurez, sin obediencia, alta comunicación y afecto, sin castigos, sin expectativas de autonomía, conciencia de capacidades y sentimientos del niño), ambivalente (exigencias contradictorias, indefensión de adultos, evitación de enfrentamientos, desorden crítico, culpa en caso de fracaso del menor, castigo fuera de tiempo, se responsabiliza al menor, justificación constante de conducta adulta), y por último, el estilo democrático (niveles altos de comunicación y control, afectuosos, refuerzo positivo, evita el castigo, exigencias de madurez, autonomía e independencia en niños, conciencia del punto de vista del menor y sus capacidades, aceptación de errores como aprendizaje). Según Comellas (2003), el modelo de familia democrática es más favorable para la crianza, puesto que promueve en los infantes altos niveles de control, enfrentamiento de situaciones nuevas desde la confianza, persistencia en tareas, autonomía e independencia, alta comunicación, autocontrol, manifestación de afecto, entre otras.

En relación a la práctica de crianza, un dispositivo que ha cobrado relevancia el último tiempo al interior de los establecimientos se refiere a la dupla psicosocial, En el año 2008 surge la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP), lo que viene a plasmar una evolución de políticas públicas basadas en la cobertura, desde los años noventa, a un enfoque que asegure la calidad, equidad e inclusión (Aziz, 2018). A partir de 1990, con el retorno de la democracia, la temática de educación ha ido evolucionando desde un enfoque de

cobertura y alcance en los años '90 hacia políticas con foco en el aseguramiento de la calidad, equidad e inclusión. En este sentido, la Ley SEP viene a corregir un sistema de financiamiento que no atendía a la realidad de establecimientos con familias de condiciones socioeconómicas vulnerables, entregando mayores recursos a dichas escuelas (MINEDUC, 2017a). Por otra parte, desde el punto de vista técnico, esta ley desarrolla un nuevo modelo de gestión institucional, denominado mejoramiento educativo, con el cual son los propios sostenedores, directores o comunidades educativas las encargadas de diseñar e implementar estrategias, las que son plasmadas en un Plan de mejoramiento Educativo (PME) a cuatro años (Valenzuela, Villarroel y Villalobos, 2013).

De esta manera, amparado en los recursos provistos por la Ley SEP, el sistema escolar otorga distintos beneficios a estudiantes de origen vulnerable, como, por ejemplo, la alimentación escolar, la salud, el apoyo psicosocial, el transporte escolar y recursos de aprendizaje, todo a través de diferentes programas. Es así como el Programa de Salud del Estudiante tiene como propósito pesquisar y atender de forma integral a los alumnos en condición de vulnerabilidad social, económica, psicológica y biológica, en todos los niveles educativos, y así ver favorecida la calidad de vida para acceder de manera equitativa al sistema escolar (MINEDUC, 2017a). Al mismo tiempo, el PME tiene diversas dimensiones de abordaje, entre ellas Convivencia, en que se conforma un equipo de convivencia escolar, compuesto por un encargado, orientador de la escuela, inspector general y profesionales que apoyen en el área psicosocial (MINEDUC, 2015). Es en esta última área en que juegan un rol importante las duplas psicosociales, compuesta por un trabajador social y psicólogo, y que tienen por finalidad abordar de manera integral comportamientos o situaciones críticas de estudiantes y familias, conocer la realidad de estudiantes mediante entrevistas psicosociales individuales a niños y familias, derivación de casos a otros especialistas, trabajar en conjunto con el equipo de convivencia en acciones para un mejoramiento de la relación familia- escuela, entre otros (MINEDUC, 2015). En suma, la dupla psicosocial viene a ser el nexo entre el estudiante, la escuela y su entorno familiar. Actualmente, la dupla psicosocial se inserta en las comunidades

educativas a través de tres programas subvencionados, Programa de Integración Escolar (PIE), SEP y Fondo de Apoyo a la Educación Pública (FAEP). Las funciones variarán según el programa por el que sea contratado cada profesional (Jarpa-Arriagada et al., 2019). Recientemente, desde el ministerio, se han dado orientaciones que clarifican el rol a cumplir por los profesionales contratados por el PIE a partir de un levantamiento de información, en donde se configuran elementos comunes sobre los roles de los profesionales que se desempeñan en el equipo PIE: rol de evaluador, el cual es un proceso de evaluación integral e interdisciplinario para pesquisar información relevante de los estudiantes y su contexto, para así diagnosticar trastornos, discapacidades o problemáticas asociadas; el rol de apoyo, con el fin de promover la inclusión educativa, se divide en apoyo terapéutico (compensación de déficit personales), apoyo individual colaborativo (a través de programas y trabajos en conjunto con los docentes), modelo de experto (derivaciones a otros profesionales), y apoyo curricular (solucionando problemas de manera colaborativa en lo referido a la organización del currículum y procesos de enseñanza); y por último, el rol colaborador, el que implica colaborar o complementar, favorecer, sustentar la labor del equipo directivo y docente, proponiendo, iniciando procesos y explorando opciones a nivel escuela. (MINEDUC, 2019). Por último, podemos visualizar, a partir de la temática de parentalidad, un Modelo de Apoyo a la Familia por parte de la dupla psicosocial, puesto que se basa, entre otros aspectos, el de otorgar herramientas a las familias para enfrentar problemas asociados a lo emocional, conductual o de aprendizajes (Arévalo y Santana, 2015).

Otra práctica de involucramiento identificada por Epstein (2013b) es la **comunicación**, que está orientada a la elaboración de comunicaciones efectivas entre ambas instituciones sobre lo que ofrece la escuela, así como también el progreso de los estudiantes. Sobre esta práctica profundizaremos en el siguiente apartado. La siguiente práctica es **voluntariado**, la que consiste en organizar la ayuda de los padres hacia profesores o directivos en sus respectivas labores, recursos para estudiantes o familias, surgimiento de apoderados dirigentes, o cualquier apoyo a programas ya establecidos en las escuelas. **Aprendizaje en la**

**casa**, es otra práctica en donde se le brinda información a las familias para que apoyen a sus hijos en tareas u otras actividades curriculares, tales como, habilidades o destrezas necesarias en asignaturas, evaluaciones, calendarios regulares de trabajo en el hogar, entre otras. La **toma de decisiones**, es una práctica que incluye a las familias en las decisiones escolares, lo que hace surgir liderazgos y representación de los padres, expresado en asociaciones de padres, concejos consultores, comités, entre otras. Por último, **la práctica colaboración con la comunidad** hace alusión a integrar recursos o servicios de la propia comunidad que puedan fortalecer los programas, prácticas familiares, aprendizajes de estudiantes, formación cultural, entre otros; pero también, servicio a la comunidad por parte de estudiantes, familias y escuela, como, por ejemplo, cuidado de medio ambiente, artes, música, entre otras.

El modelo de prácticas de implicación parental de Epstein (2013b), se puede complementar con otro modelo de participación propuesto por Vogels (2002), que da cuenta de las concepciones educativas de los padres: **consumidores**, que ve a la educación como producto consumible y cambiante por otra oferta mejor, y se expresa solamente en la elección del colegio; **clientes**, cuando los padres señalan al profesorado como los expertos y responsables de la educación de los hijos; **participantes**, cuando las familias se implican colaborando activamente con los profesionales de la educación, a partir de iniciativas y propuestas desde las familias; **socios**, que es el grado máximo de implicación familiar, consideran que con colaboración se puede afrontar la educación de los hijos (en Colás y Contreras, 2013).

Esto, sin duda, viene a responder al llamado del profesorado en relación a apoyos o ayudas necesarias para enfrentar el gran desafío educativo (Simón, Giné y Echeita, 2018), y más aún en el contexto actual de continua incertidumbre (Bauman, 2004). Pero, ¿qué actor es responsable de generar las condiciones para una participación de las familias? ¿Son los profesores o son las familias los responsables? De acuerdo a Trujillo (2012), son los profesores los principales responsables de promover la participación de las familias, pero, como señalan Gubbins y Berger (2002), la participación debe ser un proceso mancomunado en

que todos los actores se consideren como interlocutores válidos en una relación de horizontalidad.

## **2.4. Comunicación entre familia y escuela**

Siguiendo a Blue-Banning et al. (2004), los padres afirman tener problemas de comunicación con los profesores donde estudian sus hijos, puesto que los docentes suelen no entender o respetar los valores o características propias de las familias; o bien, los padres tienden a culpar y juzgar la labor de los profesores respecto de los problemas de los estudiantes (Osher y Osher, en Simón, Giné y Echeita, 2018); y desde otra perspectiva, el profesorado no se considera a sí mismo cualificado, lo que se manifiesta en una inseguridad e incomodidad al relacionarse con las familias, como afirma Balcells-Balcells (en Simón, Giné y Echeita, 2018). Como se ve, los problemas de comunicación pueden derivarse de responsabilidades compartidas entre los actores involucrados, al mismo tiempo que para que exista comunicación, se hace necesaria una adecuada participación (Garreta, 2015; Macià, 2016).

Ahora bien, Macià (2018) estructura una comunicación eficaz entre escuela y familia a partir de las 6W del periodismo (qué, quién, dónde, cómo, cuándo y por qué). Es así como la autora se pregunta sobre ¿qué comunicar?, donde encontramos mensajes unidireccionales (desde la escuela) y bidireccionales (tanto desde la escuela como de parte de las familias), pero con la necesidad de basarse en los principios de normalidad (la comunicación es un hecho inherente) y positividad (los profesores deben dar cuenta aspectos positivos); ¿quién debe comunicar?, en que la escuela es la generadora del contacto con las familias; ¿dónde comunicar?, además de canales tradicionales (libretas o circulares), existen otros medios revistas, correos, plataforma digital, smartphones o WhatsApp; ¿cómo comunicar?, además de lo verbal, el lenguaje no verbal; ¿cuándo comunicarse?, sin duda, desde una postura proactiva, donde no sólo existan mensajes por necesidad; y finalmente, ¿por qué comunicar?, para mejorar

la confianza entre los agentes, porque es una modalidad de participación (en Razeto, 2018).

En este sentido, un estudio etnográfico llevado a cabo en España (Garreta, 2015), dio cuenta de los canales de comunicación recurrentes entre la escuela y padres: reuniones de curso al inicio de año, tutorías (mínimo tres en el año, aunque en ocasiones no se implementan), circulares (bien valorados por ambos actores), agenda escolar (no siempre se usa), panel de anuncios (complicaciones respecto de su ubicación y lenguaje), revista (debería incluirse a las familias en su elaboración), web y blog (valoradas pero con problemas en su actualización), informales como teléfono o personal (uso mayoritario en niveles inferiores, y en su mayoría para dar noticias negativas sobre comportamiento de estudiantes). A pesar de algunas críticas de cada uno de los canales de comunicación presentados, la investigación da cuenta que son valorados y mejorables.

Ahora bien, y respecto de lo mencionado, ¿pueden las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) favorecer la comunicación entre las escuelas y padres? En el estudio expuesto anteriormente (Garreta, 2015) se otorga relevancia al uso de web o blog, sin embargo, desde el punto de vista unidireccional, esto es, desde la escuela. Sin embargo, según lo planteado por Macià (2016), estas plataformas siguen siendo valoradas por profesores, puesto que permite difundir los aprendizajes de los estudiantes; y por su parte, las familias conocen la cotidianeidad de sus hijos, lo que permite un mayor acercamiento a los establecimientos. Sin embargo, existen ciertos factores negativos sobre el uso de TIC en la comunicación que puede darse entre escuela y familia. Un estudio etnográfico llevado a cabo en España (Macià y Garreta, 2018), da cuenta del bajo acceso de TIC por parte de las familias, al mismo tiempo que tanto profesores como familias siguen prefiriendo los canales más tradicionales al momento de comunicarse.

## 2.5. Procesos de subjetivación. Insumos desde la sociología de la experiencia

Michel Foucault (1982) es quien comienza a conceptualizar la subjetivación. El filósofo plantea que como humanos no nacemos seres sociales, sino que esto ocurre a partir de un proceso de socialización en que se conjugan el poder y el discurso, los cuales permean nuestra mente y cuerpo para así transformarnos en sujetos, pero con una trayectoria subjetiva en independencia (en Paredes, Ruiz y Guzmán, 2018). El proceso de subjetivación, entonces, comienza con la socialización, de un modo tal que el sujeto se va produciendo a sí mismo desde su propia experiencia y no desde prescripciones institucionales con roles ya definidos.

Ahora bien, ¿qué entendemos por socialización? ¿Cómo ha sido explicado este concepto desde la sociología? Martuccelli (2013) acuña el término **matriz** para subrayar grandes continuidades de la reflexión sociológica sobre la modernidad. En consonancia con Martuccelli respecto de la modernidad, creemos que la socialización es posible presentarla en sus diversas matrices a partir de escritos de los autores, puesto que la sociología sigue siendo “el producto de una obra” (Martuccelli, 2013: 26).

La socialización ocupa un lugar privilegiado en la sociología clásica, puesto que intenta responder al problema hobbesiano sobre el orden social, el cual es producido por el ajuste de las acciones o interiorizaciones individuales (Dubet y Martuccelli, 1998). Es en este contexto en que surge la matriz moderna de diferenciación social, según Martuccelli (2013), siendo su exponente principal el francés E. Durkheim (1963, 1968). Para este autor la sociedad moderna es compleja, puesto que existen grupos sociales diferentes y numerosos, con jerarquías provenientes de la división social del trabajo. A partir del trabajo se van conformando las funciones sociales o roles diferentes pero complementarios en la sociedad, lo que hace posible para Durkheim establecer la relación entre división social del trabajo y los principios de integración social, lo que da cuenta de la dinámica interna de la matriz propuesta por Martuccelli (2013): el problema de la

diferenciación versus integración. ¿Cómo puede integrarse el individuo? Para Durkheim, es la educación la encargada de una “conversión moral” por medio de la socialización de los individuos desde la infancia para que se experimente a futuro la verdadera vida social, esto es, la vida adulta (Soto, 2012). ¿Existe pasividad del individuo en este proceso de socialización? Para Durkheim, la socialización no pretende instaurar un conformismo pasivo, sino que este proceso debe ayudar a engendrar una moral propia para construir individuos autónomos que sean capaces de dominarse a sí mismos bajo una voluntad intrínseca: una moral de intensión que da cuenta del paso de la obligación a la cooperación (Dubet y Martuccelli, 1998). Siguiendo a Dubet y Martuccelli (1998), y en continuidad con los trabajos de Piaget (1969), los individuos tienen una serie de estadios evolutivos desde el egocentrismo a la cooperación, de una moral conformista a una ética más personal (moral sin autoridad), en una especie de dialéctica de relaciones sometidas a los adultos y de relaciones democráticas de grupos de pares, constituyéndose el individuo en un actor moral autónomo; por su parte, T. Parsons (1959) se refiere a la autonomía del alumno cuando pasa de la identificación con el maestro a la identificación de los valores con los cuales el profesor mismo se identifica, transitando de la autoridad a la cooperación. Los mismos autores (Dubet y Martuccelli, 1998) exponen como una teoría sofisticada, y en la misma línea de la matriz de diferenciación social (Martuccelli, 2013), el concepto de hábitos de P. Bourdieu (1980), lo que proporciona una fase de subjetivación (interiorización) de la objetividad (la sociedad), pero también una fase de objetivación de las disposiciones subjetivas en diferentes prácticas sociales.

Ahora bien, ¿en qué tradición o matriz podemos situar a la sociología de la experiencia? Martuccelli y De Singly (2012) enmarcan la sociología de la experiencia en la sociología del individuo, en donde la modernidad se concibe como una experiencia particular más que un periodo o cultura, pero también se entiende como un autodesarrollo de las potencialidades del ser humano. Sin lugar a dudas, las sociologías del individuo van más allá del problema de la integración del individuo, y por supuesto, entendiendo la autonomía más allá de la moral

objetiva. Martuccelli y De Singly (2012) afirman que un instrumento analítico fundamental es la noción de prueba, teoría que intenta articular problemas personales con las estructuras sociales que pueden crear o bien amplificar estos conflictos, en donde se debe “partir de las dificultades de los actores a fin de comprender las maneras en que las estructuras sociales dan cuenta de las mismas” (Martuccelli y De Singly, 2012: 72). En congruencia, un autor clave de la sociología de la experiencia es Dubet (1994), quien concibe la noción de prueba como una experiencia, donde el actor es autor de la fabricación de su propia experiencia (Martuccelli y De Singly, 2012). Estos postulados de Dubet surgen a partir de estudios sobre la experiencia escolar, trabajados en conjunto con Martuccelli, y plasmados en la obra *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Dubet y Martuccelli, 1998). Para estos autores, la experiencia escolar es “[...] la manera en que los actores, individuos y colectivos combinan diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998:35); y también, esta experiencia tiene una doble naturaleza, por un lado la del trabajo por parte de los individuos que construyen su experiencia como proceso de socialización y formación como sujeto, pero también con lógicas de acción que no pertenecen a los individuos, sino más bien son parte de los elementos del sistema escolar que se imponen como pruebas que no podemos elegir. Estas lógicas de acción, que se combinan con la experiencia, son:

- **integración** (o pertenencia): similar a la integración social de la sociología clásica, se refiere a la pertenencia, rol, identidad cultural que se hereda, el lugar de cada uno, o bien como interiorización de un “hábitus”. Es una identificación subjetiva a ciertos valores o referentes objetivos, o también al origen, según Esquer (en Martínez, 2015).
- **estrategia** (o defensa de intereses): la identidad, además de la lógica de integración, está basada en lo que posee, sus recursos e intereses, y el orden social no como integración moral, sino más bien como un “mercado” o lugar de competencias y alianzas. En suma, en esta lógica de acción, el

individuo adquiere autonomía, puesto que se distancia del rol atribuido por la integración.

- **subjetivación:** el actor al distanciarse de sí mismo y adquirir una capacidad crítica se forja como un sujeto. Aquí existe una distancia del “orden de las cosas”, puesto que conlleva una capacidad de convicción, crítica y acción autónoma. Además, el sujeto se forma en la experiencia escolar al adscribirse a la cultura, con referencia a todas las figuras históricas disponible: religión, arte, ciencia, trabajo, etc.

Pero ¿cómo se construye la experiencia? Dubet y Martuccelli (1998) señalan que la experiencia de los actores se fabrica al ser obligados a combinar y articular las lógicas de acción (integración, estrategia y subjetivación). Los autores ejemplifican lo expuesto a partir de la significación (o razones) del trabajo escolar por parte de los estudiantes, en que: el alumno puede trabajar, al interiorizar esta obligación en su familia y escuela; el alumno puede y debe trabajar, si es capaz de ver la utilidad, si está en condiciones, si anticipa ganancia o si lo ve como realización intelectual; y también, estas dos últimas significaciones o razones se entremezclan y transforman, sin confundirse, puesto que es el sujeto quien las combina y articula en una experiencia. Como se ve, es el mismo sujeto quien trabaja su propia socialización, lo que nos dice algo sobre el tipo de actor y tipo de sujeto que fabrica la escuela.

### **3. CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1. Enfoque del estudio**

Este estudio es de corte cualitativo, ya que busca develar los significados sobre la relación familia-escuela que poseen profesores de escuelas multigrado. Al mismo tiempo, esta investigación se sitúa bajo el paradigma interpretativo comprensivo, ya que el interés estuvo puesto en la comprensión de la subjetividad y percepciones de los sujetos de estudio, con el fin de buscar definiciones situacionales del concepto de relación familia-escuela (Ruiz-Olabuénaga, 2012).

Por su parte, tomamos como referencia el concepto de mundo de la vida cotidiana proveniente de la sociofenomenología, sustrato con base empírica necesario para la elaboración del conocimiento. En el mundo de la vida cotidiana podemos encontrar objetividades y sucesos, los que se construyen con anterioridad por otras personas (San Martín y Quilaqueo, 2012), pero con interdependencia entre sí, entendiendo esto como una intersubjetividad de los actores que van definiendo ciertas situaciones en una dialéctica de interdependencia (Toledo-Nickels, 2009). Ahora bien, ¿cómo construyen las personas el mundo de la vida cotidiana? Siguiendo a San Martín y Quilaqueo (2012), los actores van construyendo la realidad social a través de significados que otorgan a sus experiencias vividas, y es en este sentido nuestro foco estuvo en acceder al significado que poseen los profesores rurales acerca de su experiencia vivida en su quehacer profesional sobre la relación familia-escuela.

#### **3.2. Contexto de investigación**

La comuna de Bulnes, Capital Provincial del Diguillín, tiene una superficie de 425, 4 km<sup>2</sup>, mientras que sus habitantes son 21.963, con un 37,2% corresponde a población rural y 62,8% a población urbana (Ilustre Municipalidad de Bulnes, 2019). Por su parte, el Índice de escolaridad en la comuna alcanza un promedio de 10,5 años; en ámbito laboral, la tasa de ocupación alcanza el 48%

(INE, 2020); y en el plano de desarrollo productivo, la comuna cuenta con una serie de actividades económicas como el rubro agrícola y ganadero siendo el 90% de la superficie comunal utilizada para la actividad silvoagropecuaria y solo un 10% del territorio es utilizado para la actividad forestal, además de destacar la producción de vinos (Ilustre Municipalidad de Bulnes, 2015).

Respecto de lo educativo, el sistema Educacional Municipal contiene 16 establecimientos, de los cuales 7 corresponden al área rural y 9 se ubican en el área urbana. Sin embargo, son sólo 6 escuelas pertenecen a la red de Microcentro donde se realizó esta investigación: Escuela Los Tilos, Escuela Milahue, Escuela Las Carmelitas, Escuela El Caracol, Escuela Coltón Quillay y Escuela Rinconada de Coltón. La matrícula del total de estas escuelas no supera los 150 estudiantes (Ilustre Municipalidad de Bulnes, 2019).

La matrícula de los últimos años en estas escuelas es la siguiente, según tabla 1:

**Tabla 1:** Matrícula de escuelas Microcentro Las Camelias por escuela.

	2014	2015	2016	2017	2018	2019-2020 <sup>5</sup>
Escuela Las Carmelitas	11	6	5	4	4	5
Escuela Los Tilos	74	58	56	57	49	45
Escuela Milahue	23	27	30	26	21	38
Escuela El Caracol	26	20	26	30	29	25
Escuela Rinconada de Coltón	3	5	6	4	3	1
Escuela Coltón Quillay	40	47	44	41	44	48

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos proporcionados por la Ilustre Municipalidad de Bulnes, 2019

<sup>5</sup> Esta información varía en su actualización entre los años 2019-2020. Fuente: <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada>

A su vez, todas las escuelas de microcentro se ubican hacia el sur de la comuna, y la distancia de las escuelas rurales de microcentro respecto del centro administrativo es: Escuela Rinconada de Coltón 11 Km., Escuela Las Carmelitas a 15 Km., Escuela Coltón Quillay 21 Km., Escuela Caracol y Milahue 19 Km., y la Escuela Los Tilos 23 Km.

Por último, la comuna de Bulnes es la capital de la provincia de Diguillín, de la recién creada Región de Ñuble. Ahora bien, la nueva región posee un 30% de población rural (la más alta del país), la escolaridad promedio es de 9,7 años (BCN, 2020), además de contar con 334 escuelas rurales (MINEDUC, s.f.-a), lo que viene a dotar de mayor importancia temáticas de educación rural.

### **3.3. Muestra o participantes del estudio**

Los sujetos participantes son profesores de escuelas multigrado de Bulnes, determinado por el punto de saturación discursiva. Los criterios de selección se refieren a la totalidad de docentes en ejercicio que se desempeñan como profesor/a jefe/a, puesto que son ellos quienes establecen cotidianamente relaciones con las familias en el contexto de entrevistas formales e informales, reuniones de apoderados, actividades extraescolares o académicas y el establecimiento de comunicaciones bidireccionales respecto del desempeño de los estudiantes. Pero más aún, el profesor jefe es el mediador por excelencia entre la institución escolar y familiar, al momento de intervenir con otros profesionales como profesores de asignatura, psicólogos, fonoaudiólogos o asistentes sociales.

En concreto, los entrevistados fueron 18 docentes, que, según escuela, rango etario y sexo se verifica en la tabla 2:

**Tabla 2.** Caracterización de los sujetos. Por escuela, según sexo y rango etario

	Mujer	Hombre	Rango etario
Escuela Las Carmelitas	1	-	40 años
Escuela Los Tilos	2	2	35 a 51 años
Escuela Milahue	3	-	30 a 52 años
Escuela El Caracol	3	1	28 a 60 años
Escuela Rinconada de Coltón	-	1	55 años
Escuela Coltón Quillay	3	2	29 a 53 años

Fuente: Elaboración propia

### 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se utilizó la entrevista semiestructurada a profesores de escuelas multigrado, con el fin de introducir preguntas adicionales si es necesario precisar conceptos o acceder a mayor información. La forma dialogal de la entrevista, permitió acceder a una verdad (conocimiento) construida en conjunto con el entrevistador, lo que nos ayudó a una interpretación situada contextualmente (Oxman, 1998).

Por su parte, el instrumento para la producción de datos correspondió a una pauta de entrevista (ver anexos), la que se sustentó en categorías deductivas. Estas categorías las entendemos como conjunto de ideas (explícitas o no), y las agrupamos según lo planteado por Sautu (2005): en un primer nivel, las concepciones generales, referidas a las teorías generales de sociedad, interacción o acción social, para nosotros la configuración de la experiencia; y en un segundo nivel, el contenido sustantivo, entendida como concepciones más acotadas y empíricas sobre un tema, en nuestro caso la relación familia-escuela. Tal y como se muestra en la tabla 3, las categorías deductivas son, para el concepto de **configuración de la experiencia**, integración, estrategia y subjetivación; y para el concepto **relación familia-escuela**, participación y comunicación.

**Tabla 3:** Categorías deductivas

<b>Nivel General</b>	<b>Configuración de la experiencia<sup>6</sup></b>	<b>Integración:</b> pertenencia, rol, identidad cultural que se hereda, el lugar de cada uno, o bien como interiorización de un “hábitus”.
		<b>Estrategia:</b> identidad basada en lo que posee, sus recursos e intereses, en un orden social entendido como un “mercado” o lugar de competencias y alianzas.
		<b>Subjetivación:</b> el actor se forja como sujeto cuando se distancia de sí mismo y adquiere una capacidad crítica. Su experiencia se forma al adscribirse a la cultura, con referencia a todas las figuras históricas disponible: religión, arte, ciencia, trabajo, etc.
<b>Nivel sustantivo</b>	<b>Relación familia-escuela<sup>7</sup></b>	<b>Participación:</b> basada en el modelo planteado por Epstein (2011) que considera: parentalidad (condiciones en el hogar para favorecer el aprendizaje), voluntariado (colaboración de los padres en actividades escolares), aprendizaje en el hogar (la escuela provee de ideas a las familias para apoyar a sus hijos en tareas curriculares), participación en la toma de decisiones (inclusión de padres en las decisiones de la escuela), y por último, colaboración con la comunidad.
		<b>Comunicación:</b> Macià (2018) estructura una comunicación eficaz entre escuela y familia siguiendo 6W del periodismo (qué, quién, dónde, cómo, cuándo y por qué).

**Fuente:** Elaboración propia.

Por otra parte, respecto de los criterios de calidad, se trabajó con nomenclatura internacional American Psychological Association (APA). Respecto de la auditabilidad, los datos proporcionados por las entrevistas están accesibles. Por último, se generó un proceso de validación por juicio experto en relación con los instrumentos de entrevista.

<sup>6</sup> Entendemos por configuración de la experiencia según lo planteado por la sociología de la experiencia de Dubet y Martuccelli (1998): la experiencia se fabrica cuando el actor se ve obligado a combinar y articular lógicas de acción (integración, estrategia y subjetivación).

<sup>7</sup> Es la articulación de dos instituciones sociales que poseen intereses diferentes, por un lado, la escuela posee un interés público, y por otra parte, la familia un interés privado.

Finalmente, desde lo ético, se veló por el respeto a las personas en su condición como tal. Además, se activó el protocolo de producción de datos como convención internacional mediante consentimiento informado, según lo expuesto en la declaración de Singapur (ver Anexos). Por último, la información obtenida solo será utilizada para fines de investigación.

### 3.5. Técnicas y procedimientos de análisis

Siguiendo a Kvale (2011), el modo de abordar la información obtenida corresponde al análisis que se centran en el significado. En un primer momento, se realizará la **codificación del significado**, lo que deviene en la incorporación de palabras clave a segmentos del texto para lograr identificar lo que nos interesa, lo que también se conoce como categorización para efectos de conceptualización.

Posterior a la codificación, continuaremos con la **condensación del significado**, con el fin de resumir los significados declarados en breves formulaciones. Esta etapa consta de subetapas: leer la totalidad de la entrevista para hacerse una idea global, determinación de “unidades de significado” tal y como son expresadas, formulación de “temas” que predominan en las unidades de significado, interrogación de las unidades de análisis desde la perspectiva de nuestro propósito investigativo, y por último, enlazar los temas no redundantes en una declaración descriptiva para ser interpretados a la luz de la teoría.

Por último, se realizará la **interpretación del significado**, con el propósito de ir más allá de lo que se declara de manera textual, concibiendo estructuras y relaciones de significado, en un sentido recontextualizador y extensivo del texto original.

Finalmente, lo expuesto se trabajará en virtud de las categorías apriorísticas y la incorporación de categorías emergentes propias de la naturaleza inductiva del diseño de investigación, combinando estrategias horizontal y vertical, desglosando el análisis semántico.

## 4. CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

### 4.1. Análisis estructural de discurso: Participación, Comunicación y procesos de Subjetivación sobre la relación Familia-Escuela

De acuerdo con los principios del análisis semántico estructural, se desarrollarán estructuras de significación derivadas del discurso<sup>8</sup> de los entrevistados/as. Estas estructuras de significación corresponden a una representación gráfica, que permiten visualizar los elementos que configuran el eje semántico respectivo.

Así mismo, para resguardar la confidencialidad de los profesores, se cambiarán los nombres originales por otros ficticios.

El análisis lo distribuiremos en los siguientes apartados: participación de las familias; comunicación entre escuela y familia; importancia atribuida a las familias en el proceso educativo; por último, procesos de subjetivación del profesorado rural.

#### 4.1.1. Participación de las familias

La experiencia vivida por el profesorado rural en relación a la participación de las familias, adquiere gran relevancia, toda vez que el modo en que se desarrolla la relación con las familias incidirá en los aprendizajes de los estudiantes. Tal como se expuso en el Marco Teórico, la relación familia escuela conlleva una amplia gama de beneficios para, tal como lo advierten autores como Epstein (2013a, 2013b), Garreta (2015), UNICEF (2004), entre otros.

De esta manera, Epstein (2013b) plantea un modelo de prácticas sobre la participación de las familias en los procesos educativo, que en el contexto de nuestra investigación tomaremos las siguientes: crianza, referida a las condiciones

---

<sup>8</sup> Los códigos se explicitarán de la siguiente manera: ... *código explícito*, contenido del propio discurso como palabras e ideas; (...) *código hipotético*, planteado como supuesto; “...” *código condensado*, que es una idea explícita en el discurso expuesta sintéticamente; (+) *valoración positiva*; y finalmente, (-) *valoración negativa*.

en el hogar para favorecer el aprendizaje y conducta de los estudiantes en los establecimientos escolares, en que la escuela puede proveer de apoyos a los padres; voluntariado, relacionado con la organización o colaboración de los padres en actividades escolares, tales como voluntariados, reunión de recursos, entre otros; aprendizaje en la casa, en que la escuela provee de ideas a las familias para apoyar a sus hijos en tareas; y por último, toma de decisiones, vinculada a la inclusión de padres en las decisiones de la escuela (Razeto, 2018).

Ahora bien, los significados expresados en los discursos de los entrevistados/as sobre la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, se configura a partir de seis elementos: estilo educativo, trabajo con dupla, roles profesionales, voluntariado de apoderados, factores de voluntariado de apoderados y efectos de voluntariado de apoderados.

#### **4.1.1.1. Estilo educativo**

Para comenzar, diremos que en el discurso de los entrevistados/as se aprecia una tendencia a diferenciar los modos de entender el Estilo educativo de crianza (ver figura 1), lo que hace surgir los subejos “sin normas” y (con normas).

Sobre los padres, Andrea valora negativamente las “dificultades” que encuentra en relación al “respeto de normas”, para luego asociarla a la edad de los padres, puesto que son “primerizos”, y como tal “quieren ese apoyo”. El establecimiento de normas hace posible limitar ciertas conductas individuales, lo que viene a ser clave en la posición de autoridad del adulto (Comellas, 2003), pero en este caso, dicha autoridad se ve menguada, puesto que el estilo educativo que predomina, al decir de los entrevistados, es el permisivo. Al mismo tiempo, la búsqueda de ayuda constante hace de la escuela una institución que puede proveer de apoyos relacionados con la parentalidad, como plantea Epstein (2013b).

*“Yo creo que todo lo referido al respeto de normas, a los límites, esas son las dificultades con las que me he encontrado, pero es porque la mayoría de las veces son padres primerizos, son padres jóvenes, entonces como que quieren ese apoyo...”. (Andrea)*

Por su parte, Horacio, al contextualizar una vivencia de su trabajo en el ámbito de la parentalidad, afirma que la apoderada es la que “tiene la autoridad”, tampoco “puede dejarse pasar a llevar por los hijos”, y señala que “como madre y con su esposo son los responsables” de la crianza de los hijos. El discurso del profesor, al hacer referencia a una ausencia de autoridad o responsabilidad, deja entrever una inexistencia de establecimiento de normas, puesto que no limita el accionar de los hijos, descartando cualquier posición de autoridad de la madre (Comellas, 2003), lo que devela nuevamente el estilo permisivo, al no ejercer ningún tipo de control sobre la conducta del hijo (Capano y Ubach, 2013). Por último, en el corpus discursivo se manifiesta la responsabilidad que tienen los padres en la crianza de sus hijos, lo que es reafirmado desde el ámbito jurídico, y que no es referida solamente a la supervisión de la educación formal, sino que son los padres los que “... tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos...” (Ramos, 2010).

*“La respuesta que yo le di para remecerla fue... ¿Quién es la madre?, indicando que ella tiene la autoridad, ella tiene que guiar, no puede dejarse pasar a llevar por los hijos, sino que ella como madre y con su esposo, son los responsables y tienen la obligación de guiar en la crianza”. (Horacio)*

Ahora bien, respecto de cómo es el modo de crianza que establecen los padres, Elvira afirma que los padres “dejan... ser” a los niños, puesto que “no les exigen muchas normas”. Como en los discursos anteriores, se manifiesta

nuevamente un estilo permisivo, al no exigirles algún tipo de normas (Capano y Ubach, 2013)

*“... las mamás los dejan totalmente a los niños ser, no le exigen muchas normas... para ellos es más fácil yo creo... no son todas las mamás, pero sí la mayoría”. (Elvira)*

**Figura 1.** Estructura semántica simple. Eje de significación Estilo educativo



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de discursos

#### 4.1.1.2. Trabajo con dupla

En lo que respecta al dispositivo dupla psicosocial, se aprecia una estructuración del discurso con base al eje Trabajo con dupla. Tal como se aprecia en la figura 2, este eje se modela en torno a una valoración positiva que el profesorado realiza (discursivamente) del potencial trabajo en equipo.

En este sentido, Ana tiene un discurso positivo frente al trabajo de la dupla psicosocial, sintiéndose “apoyada”. En efecto, en el contexto del PIE, este tiene como propósito de lograr la inclusión de todos los estudiantes, en especial los que presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE), por lo cual es imperativo

una amplia comprensión sobre el apoyo a la tarea docente (MINEDUC, 2019), tal y como afirma la entrevistada. Además, es interesante que en su escuela existe una organización respecto del tiempo destinado a la planificación del trabajo en colaboración que se desarrolla, lo que se expresa en las “horas de planificación...del PIE (Programa de Integración Escolar). Podemos ver claramente un enfoque interdisciplinario y colaborativo, donde los distintos profesionales no trabajan aisladamente, sino que en conjunto se diseñan acciones, en que cada profesional expone sus saberes al equipo, se comparten tareas y se apoyan mutuamente, lo que significa la existencia de una cultura colaboración basada en relaciones de horizontalidad, (MINEDUC, 2019). Por último, en el discurso se puede visibilizar un trabajo en equipo al identificar momentos de “conversación” con la dupla, “acuerdos”, “derivación” y posteriores “visitas en el hogar” por parte de la dupla psicosocial. En esta parte del discurso, se puede ver que la dupla psicosocial no solamente expone saberes, toma acuerdos, sino que también asume compromisos y acciones concretas, como es el caso de las visitas domiciliarias, las que, según investigaciones recientes, son parte estabilizadora de los estudiantes en relación a sus familias, al mismo tiempo que absorbe la mayor cantidad de tiempo del equipo psicosocial (Jarpa-Arriagada et al., 2019). Por último, podemos visualizar, a partir de la temática de parentalidad, un Modelo de Apoyo a la Familia por parte de la dupla psicosocial, puesto que se basa, entre otros aspectos, el de otorgar herramientas a las familias para enfrentar problemas asociados a lo emocional, conductual o de aprendizajes (Arévalo y Santana, 2015).

*“Yo lo trabajo a través de talleres, me apoyo mucho con la dupla psicosocial. Nosotros tenemos horas de planificación, en este caso del PIE (Programa de Integración Escolar) ... ahí uno conversa sus inquietudes con la dupla, entonces ahí ellos proponen ciertos talleres para trabajar con los apoderados, lo hacemos siempre en reuniones.... también se conversa con la dupla y uno llega a*

*acuerdos, y también se deriva... y ellos hacen visitas en el hogar para tratar estos temas (de parentalidad)". (Ana)*

Complementando el discurso anterior, Elena hace referencia a la responsabilidad de los actores para un buen trabajo en equipo. Es así que, según su experiencia, son los profesores que tienen el rol de estar “empoderados” frente a un trabajo en conjunto con las duplas, insinuando que, de no ser así, “malamente ellos van a conocer su pega”, al momento de que “no le damos el trabajo y la necesidad que tenemos como escuela”. Por último, la profesora plantea que la clave es un “trabajo en equipo” con la dupla, pero “es el profesor el que tiene qué decir”, puesto que de no ser así no hay “resultados”, lo que se manifiesta en una ausencia de “retroalimentación”. Sin bien la profesora es proclive al trabajo colaborativo (MINEDUC, 2019), en este punto podemos visualizar una diferenciación de roles que no apuntan precisamente a la horizontalidad, donde su discurso implícito denota una falta de apropiación del rol por parte de la dupla. Sin embargo, es coincidente el discurso de “empoderamiento” con una de las competencias del profesorado, surgida de un trabajo de campo en Bío-Bío, en el sentido de “coordinar su trabajo con otros profesionales que apoyan en el aula”, (Ferrada, Villena y Turra, 2015: 126).

*“... porque nosotros tenemos claro el rol de la dupla... creo que si nosotros los profesores no estamos empoderados del rol de las duplas tanto de la asistente social como del psicólogo, malamente ellos van a conocer su pega. ... yo creo que nosotros permitimos que una dupla llegué al establecimiento... (si) no le damos el trabajo y la necesidad que tenemos como escuela, no lo van a hacer porque no ven que hay una necesidad... yo creo que aquí la clave es un trabajo en equipo y un trabajo que sea consensuado entre todos y que todos hablemos el mismo tema... es el profesor jefe el que tiene que decir ... cuando yo siento que no da el resultado que yo espero... cuando no me dan un reporte de lo que pasó, no hay una retroalimentación, si*

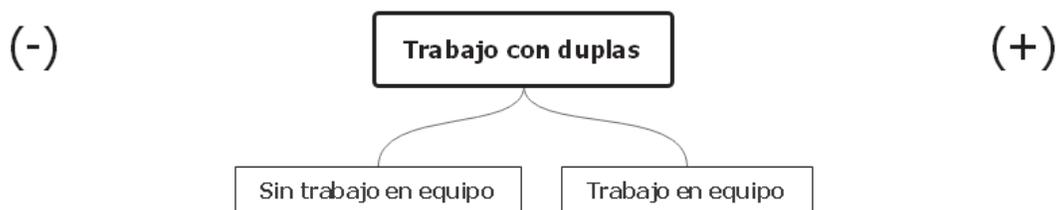
*no hay después una reunión técnica pedagógica, donde se diga esto logre con la familia ... tiene que ser una buena articulación entre dupla y profesor”. (Elena)*

Desde una experiencia diferente, Katherine no ha tenido los resultados que ella esperaba en el trabajo con la dupla, sin un trabajo en equipo. Es así como al preguntarle sobre el trabajo con la dupla ella afirma que ha sido “lenta”. Pero, en algún aspecto coinciden con discurso anterior, en que “si yo no voy a preguntar, después queda ahí”, haciendo referencia al trabajo con la dupla, lo que deja al descubierto en ambos discursos la importancia atribuida al profesorado en el desenvolvimiento de un trabajo en equipo con la dupla psicosocial, tanto así que se responsabiliza por ello al momento de señalar que “muchas veces mi culpa es no insistir tanto en eso”, porque “uno es el principal responsable” como profesora en este caso. Aún más, el trabajo poco valorado por la profesora, se hace explícito en relación a cómo debería ser un mejor abordaje con las familias, en el sentido que sea “mucho más efectivo que talleres, que haya un monitoreo, una evaluación, que se vaya viendo si es que hay resultados o no”, lo que da cuenta de que el trabajo con la dupla, y particularmente con las familias, no se está realizando un seguimiento. Lo vivido por Pamela es diferente a los discursos de los profesores anteriores, puesto que se vislumbra, siguiendo a Fundación Chile - MINEDUC (2014), es variable la organización de estas prácticas, pues, en general el trabajo colaborativo no se planifica y las reuniones entre profesionales se da en espacios informales o , si se da el tiempo, este no se respeta (MINEDUC, 2017b) Por otro lado, esta experiencia si se condice con la anterior, puesto que la profesora se siente responsable del trabajo débilmente efectuado, lo que se vincula a la las competencia profesional docente de “coordinar su trabajo con otros profesionales que apoyan en el aula”, (Ferrada, Villena y Turra, 2015: 126).

“... lenta... en mi caso particular, me dejó una instancia para, y si yo no voy a preguntar, después queda ahí... uno tiene que estar cateteando en eso y muchas veces mi culpa es no insistir tanto en

eso... es que uno es el principal responsable... siempre se organizan talleres con los apoderados y con los niños, pero son talleres. La idea es que sea mucho más efectivo que talleres, que haya un monitoreo, una evaluación, que se vaya viendo si es que hay resultados o no”. (Katherine)

**Figura 2.** Estructura semántica simple. Eje de significación Trabajo con dupla psicosocial



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de discursos

#### 4.1.1.3. Voluntariado de apoderados

A través del análisis del corpus discursivo, otro de los ejes de significación que se pudo apreciar, refiere al Voluntariado de apoderados. Sobre la base de este eje, tal como se expresa en la figura 3, es posible apreciar una valoración positiva de la alta participación, con el subeje “Compromiso”. Por su parte, según lo vivido, existe una valoración negativa respecto de la baja participación, con el subeje “No quieren comprometerse”.

A este respecto, a través del discurso de Horacio se evidencia la valoración positiva que los sujetos otorgan a la participación de los apoderados al decir que es “alta”, y lo ejemplifica en la cantidad de actividades, destacando que “incluso son el día sábado”. Al decir del profesor, la actividad más importante es la del estofado de San Juan, y la destaca en el sentido de afirmar que es “una máquina

que está funcionando”. Luego, señala que esta “máquina” llegó a ser lo que es desde la dificultad, desde una sala de clases hasta extenderse hacia la “comunidad” y la “comuna”, y como tal, es “harto trabajo” que involucra no solamente a los funcionarios de la escuela, sino también a “apoderados”, en donde se asignan y definen “responsabilidades” y “compromisos”. Sin duda, lo vivido por Horacio es coincidente con lo planteado por La Rocque, Kleiman y Darling (2011), que ven la participación de las familias como un esfuerzo de los padres en el proceso educativo de sus hijos, expresado en actividades de voluntariado (en Razeto, 2018).

*“La participación de los apoderados, si es alta, hay harto compromiso, porque tenemos varias actividades, incluso son en días sábado, como el estofado de San Juan que nosotros organizamos y la participación en la cabalgata por los caminos de O’Higgins ... del estofado de San Juan... es una máquina que está funcionando... Al principio nos costaba, el estofado de San Juan comenzó 15 años atrás. Una educadora de párvulos que hizo una actividad justamente para San Juan y ella hizo un estofado con sus apoderados, y de ahí nace todo porque después ya lo hicimos con los apoderados, con toda la comunidad de la escuela solamente, hasta que un buen día surgió la idea de exteriorizarlo hacia la comuna y nos fue resultando... y es harto trabajo en equipo no solamente profesores, sino que también con los apoderados que hay que asignar también responsabilidades y asumir los compromisos... después ya se escapó de las manos en el sentido de que empezó a llegar mucha gente, mucho público para la actividad”.(Horacio)*

Por su parte, el discurso de Raúl también tiende a la valoración de la participación de los apoderados, pero en el sentido de hacerse parte de solucionar las dificultades que presenta la escuela. En este sentido, el discurso hace

referencia a que “antiguamente la escuela recibía muy poco dinero”, por lo que se realizaban diversas actividades. Además, el profesor hizo un trabajo en conjunto con la “junta de vecinos”. Pero, en donde mayormente se puso a prueba la participación de los apoderados es en los intentos de cierre de la escuela debido a la baja matrícula, en donde “la comunidad se movilizó, fueron a hablar con el alcalde, se opusieron... se impidió el cierre”, y en una segunda ocasión los apoderados alzan la voz y amenazan con dirigirse a instituciones de gobierno central, en que “fue una advertencia de que si insistían iban a ir al ministerio”. también, es beneficiosa para la escuela al ser una manifestación de mayor democratización en el logro de objetivos y funcionamiento (Charlot 1994; Darling-Hammond 1997 y 2000; Furman 2004). Como en el caso anterior, las familias realizan un esfuerzo en actividades de voluntariado como lo manifiestan La Rocque, Kleiman y Darling (2011), (en Razeto, 2018). Sin embargo, su experiencia con las familias va más allá, puesto que los apoderados se movilizaron por la escuela, lo que puede ser asociado a un tipo de Formación para la ciudadanía activa, entendida como una participación en la que ciudadanos autoconstruyen la sociedad, y, además, desde la escuela se promueve la identidad y pertenencia que crea comunidad, y también crear condiciones para que todos puedan ver protegidos sus derechos (Cerdeña et al. 2004). Por último, el profesor menciona su situación sobre posibles cierres de escuela asociado a la baja matrícula, lo que es coherente con la baja matrícula en la educación rural nacional, la que representa un 7,6% (272.919) a nivel nacional (MINEDUC, s.f.-c), y que al tener un mayor gasto por alumno trae como consecuencia el déficit del sistema como lo plantea Fantuzzi (2008) (en Vera, Garrido, y Zunino, 2013).

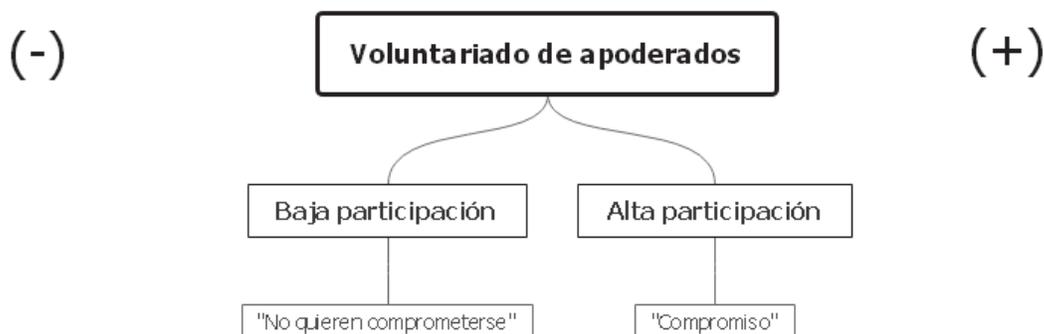
*“... antiguamente la escuela recibía muy poco dinero... hacíamos bailes, platos únicos... trabajamos mucho con la junta de vecino aproximadamente 30 años atrás, la época del 90’... muchas veces, esta escuela la intentaron cerrar hace más de 20 años con más de 25 alumnos, porque encontraban baja matrícula... cuando intentaron cerrarla la comunidad se movilizó, fueron a hablar con el*

*alcalde, se opusieron... se impidió el cierre. Luego, hace unos 5 años atrás hubo otro intento de cierre, eran 10 alumnos... se movilizaron [los apoderados]... fue una advertencia de que si insistían iban a ir al ministerio...". (Raúl)*

Por último, Sara valora negativamente la participación de los apoderados, pues insinúa de que no tienen “conciencia” de que los beneficiados serán los estudiantes, incluso va más allá al afirmar que “están desmotivadas, son cómodas” y “no quieren comprometerse”. Bajo esta situación, el profesor se “frustra” al decir que “pones todas las ganas de que salgan adelante, que tu escuela salga adelante”, para luego dar ejemplos de cómo, a pesar del complejo escenario, el docente ve otros caminos como “recurrir a otras alternativas, por ejemplo, yo pagar a alguien...”. En este caso, podemos ver nítidamente barreras emocionales entre la relación familia y escuela, surgidas desde la desconfianza por parte de la profesora si seguimos a La Rocque, Kleiman y Darling (2011) (en Razeto, 2018). Por último, a partir de estas barreras, existe una ausencia de sensación de eficacia y con ello una satisfacción personal por parte de la entrevistada (Ozer y Bandura 1990).

*“... cuesta, porque el compromiso de las mamás, son algunas, son como 5 que si se pide tal cosa apoya... cuesta crear conciencia de que es para los niños... pero están desmotivadas, son cómodas ... simplemente será porque no quieren hacer o no quieren comprometerse... te frustra, porque tú sientes que tú le pones todas las ganas de que salgan adelante, que tu escuela salga adelante... los niños necesitan por ejemplo pintar un mueble... les explicas [a las apoderadas] para qué es... no se puede... entonces hay que recurrir a otras alternativas, por ejemplo, yo pagar a alguien...”. (Sara)*

**Figura 3.** Estructura semántica paralela. Eje de significación voluntariado de apoderados



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de discursos

#### 4.1.1.4. Factores de voluntariado de apoderados

La experiencia vivida por los profesores se estructura a partir del eje Factores de voluntariado de apoderados, donde hay una valoración positiva por Alta participación, con los subejos Buen funcionamiento de la escuela y Si no hay SEP colaboran de todas maneras. Por su parte, existe una valoración negativa por Baja participación, con los subejos (Mal funcionamiento de la escuela) y Mal acostumbrados por SEP. Estos elementos se expresan gráficamente en la figura 4.

Ernesto, en su discurso, plantea que el “sistema actual” hace que las apoderadas sean “cómodas” al ofrecer una serie de productos a partir de ley SEP. Luego, fundamenta lo anterior explicando que debido a la misma ley los niños están “todo el día afuera” de su casa, seguramente por los talleres extraescolares, y continúa señalando que es el apoderado quien debe realizar una serie de labores en casa, pues es “lo mínimo”. Por último, nos habla de una “desprolijidad” por parte de los apoderados en cuanto al aseo de los niños. Como el docente, efectivamente el “sistema” expresado en la Ley SEP otorga beneficios a estudiantes de origen vulnerable, como la alimentación escolar, la salud, el apoyo psicosocial, el

transporte escolar y recursos de aprendizaje, todo a través de diferentes programas (MINEDUC, 2017a), sin embargo, y en concordancia con Onetto (2001), el Estado subsidiario al actuar sólo en casos de pobreza extrema, hace debilitar los nexos entre la economía y los sujetos, lo que desestimula cualquier intento de esfuerzo propio y consecuentemente acostumbra a la población vulnerable a vivir de la caridad pública (Codoceo y Sougarret, 2017). Por último, lo expuesto en relación a la “desprolijidad” por parte de los apoderados se puede articular con lo planteado por La Rocque, Kleiman y Darling (2011), respecto a las barreras físicas que existen entre la escuela y la familia, las que se refieren a problemas asociados al hogar y escuela, pero también, a dificultades en el cuidado de niños (en Razeto, 2018).

*“... el sistema actual ha facilitado mucho, ha hecho que las personas sean muy cómodas... una escuela ofrece furgón, uniforme, talleres extraescolar... la finalidad de la SEP (Subvención Especial Preferencial) es lograr un apoyo para lograr resultados mejores... más es el esfuerzo que hace el profesor... desde que se creó la SEP, el niño está todo el día afuera... cuando él llega [a casa] lo mínimo revisar sus cuadernos, facilitarle un lugar para estudiar... su aseo... hay desprolijidad grande en cuanto al aseo, hay un sistema vicioso, que ha permitido la comodidad del apoderado...”. (Ernesto)*

Por su parte, Paulina valora positivamente la participación de las familias en actividades de voluntariado al señalar que “es alto el compromiso”, aunque no hayan tenido los “fondos SEP”, lo que es atribuido por el discurso al “trabajo que hace el profesor” cuando se afirma que existe una relación de “mucho respeto”. En este caso, entre la escuela y familia se ha estado desarrollando una relación de colaboración (Razeto, 2018), lo que se condice con el modelo III de Wise y Thornburg (1978), en que familia y escuela establecen un trabajo cooperativo y colaborador (en Martínez, 2010), y desde el punto de vista de las familias, es coherente con la modalidad de “participantes” de Vogels (2002) (en Colas y

Contreras, 2013), donde las familias se implican colaborando activamente con los profesionales desde su propia iniciativa. Por último, todo lo anterior ha sido posible por el trabajo docente, según Comellias (2009), el que es visto por las comunidades como incitadores y posibilitadores de que las familias participen en la escuela, puesto que, siguiendo a Trujillo (2012), se necesita una actitud proactiva (en Andrés y Giró, 2016).

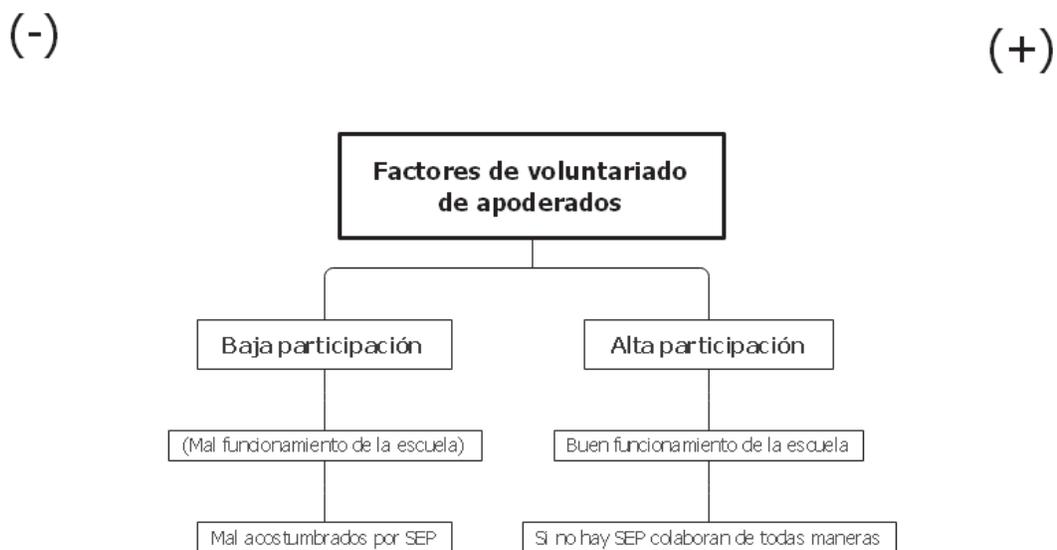
*“es alto el compromiso, por ejemplo no hemos tenido lo de los fondos SEP, lo que es para comprar para celebraciones cosas así... para el día del alumno ellos compraron todo ... yo creo que ahí va el trabajo que hace el profesor, es fundamental tener una buena relación con los apoderados, una relación directa de mucho respeto... aquí hay muchos apoderados que son de la edad de nosotros o mucho más jóvenes, pero siempre el buen trato, el tratar de usted, lo mismo en las reuniones, se respetan las reuniones, calendario de las reuniones y nosotros les informamos todo... el respeto se gana con la entrega del profesor, si ellos ven que nosotros estamos comprometidos con el trabajo de los chiquillos, ellos son así... eso se gana con el trabajo de uno, siendo transparente”. (Paulina)*

Valorando positivamente, pero desde una mirada organizacional, el discurso de César el voluntariado de los apoderados “se debe también al funcionamiento de la escuela”, puesto que si el establecimiento “funciona bien” o cuando hay “buena relación con los profesores”. El docente hace alusión a lo que se conoce como Clima Escolar, el que puede ser concebido, según Arón y Milicic (2017) como a la percepción que todos los actores de una escuela sobre el ambiente en el cual se desenvuelven, lo que incluye por su puesto las relaciones interpersonales como dicen Cornejo y Redondo (2001) (Arón et al., 2017). Un buen clima escolar puede desarrollarse independiente de las condiciones socioeconómicas (Weinstein y Muñoz, 2012). Ahora bien, César es profesor, pero también director, por lo que se puede dar una interpretación desde una

perspectiva de la gestión escolar, puesto que los resultados en los aprendizajes de los estudiantes están estrechamente relacionados con una visión estratégica de la escuela, cuando los padres se involucran. Los resultados escolares se correlacionan fuertemente con la visión estratégica de la Escuela y el involucramiento de los apoderados (Weinstein y Muñoz, 2012).

*“yo creo que se debe también al funcionamiento de la escuela... si la escuela funciona bien los apoderados se dan cuenta, si tienen buena relación con sus profesores, si el profesor pide algo ellos cumplen...”.*  
(César)

**Figura 4.** Estructura semántica paralela. Eje de significación factores de voluntariado de apoderados



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de discursos

#### 4.1.1.5. Efectos de voluntariado de apoderados

Otro aspecto que cabe destacar, dice relación con la estructuración del discurso del profesorado en torno al eje Efectos de voluntariado de apoderados (ver figura 5). Se reconoce una valoración positiva por Alta participación, con los subejos Impacto en lo académico y Motivación de los estudiantes. Por su parte, existe una valoración negativa por Baja participación, con los subejos (Sin impacto en lo académico) y (Desmotivación de los estudiantes)

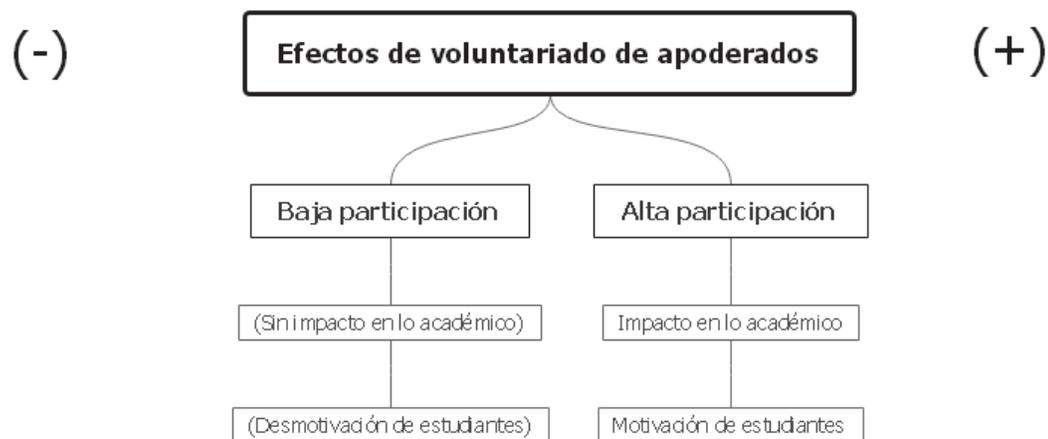
En las vivencias de Horacio, podemos ver claramente los efectos del voluntariado en los docentes, puesto que “también asumen compromisos”, a pesar de los “temporales”, pero también el discurso nos señala un “impacto en lo académico”, puesto que el voluntariado se asocia con el “currículum”. Esto se condice con lo expuesto anteriormente, en relación con lo que supone Trujillo (2012), al referirse que es necesaria una actitud proactiva (Andrés y Giró, 2016). Por su parte, participación de las familias tiene efectos en los aprendizajes, esto es, con impacto en lo académico (Epstein 1995 y 2001; Deslandes 2004), sobre todo cuando se refiere a proyectos curriculares multidisciplinares, puesto que el aprendizaje se hace más atractivo y dinámico, además de favorecer un trabajo en equipo pro parte de los docentes (Arón et al., 2017).

*“...los profesores también asumen compromisos. Este año, con esto de los temporales se suspendieron las actividades, se suspendieron las clases por las lluvias, por el viento y las inundaciones, nos costó mucho llegar acá... [los profesores] llegaron a pesar de que se hayan suspendido todas las actividades en la comuna... eso también te pone contento porque uno ve compromiso en todas partes.... [sobre el impacto] bueno el origen principalmente pedagógico porque todas las actividades, el estofado ... lo relacionamos con todas las asignaturas, currículum, no es un trabajo así por hacer algo nomás, tiene un impacto en lo académico”. (Horacio)*

Otro aspecto a considerar, sobre el efecto que produce el voluntariado de los apoderados, se refiere a lo motivacional, tal y como lo expresa Horacio en su discurso al señalar que “están más tranquilos, pero también a la vez se sienten felices” cuando “ven a sus madres participando de sus clases”. Llama la atención la distinción que hace este profesor, y también director de la escuela, sobre las apoderadas de prebásica con otros niveles, cuando indica que “hay más disposición de las mamás de la prebásica, ellas participan más en este tipo de actividades”. Esto es coherente con la generalidad que percibe Epstein (2013a), quien ve una mayor superposición de las esferas de familia y escuela durante la etapa preescolar y los primeros años de enseñanza básica. A su vez, y siguiendo a Jiménez (2006), existe una influencia que tienen las familias en la motivación y resultados, y, además, se va desarrollando un interés del estudiante en su propio desarrollo, desde una mirada más autónoma (Colás y Contreras, 2013). Esta experiencia de ver este tipo de voluntariado mayormente en el nivel de prebásica es transmitida por el director de la escuela, lo que viene a ser coherente con el Estándar 12 de Educación Parvularia sobre Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2012), *Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad*, el que concibe al trabajo profesional para ser capaz de ser acompañado de la participación de las familias, su valoración, mediante de relaciones de respeto y recíproca valoración, y también en el sentido de involucrarlas en todo el proceso educativo desde sus propios saberes culturales.

*“... en primer lugar están más tranquilos, pero también a la vez se sienten felices porque ven a sus madres participando de sus clases... con el voluntariado hay más disposición en las mamás de la prebásica, ellas participan más en este tipo de actividades...”. (Horacio)*

**Figura 5.** Estructura semántica paralela. Eje de significación efectos de voluntariado de apoderados



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de discursos

Para concluir, podemos afirmar que en el corpus discursivo de los profesores se hace referencia a una falta o ausencia de normas por parte de los padres hacia sus hijos, lo que significa que el estilo de educación de los padres tiende a ser el permisivo, y que, según Torío, Peña e Inda (en Capano y Ubach, 2013), posteriormente los niños demuestran conductas tendientes a ser poco obedientes, dificultad de adquirir valores, agresividad, baja autoestima, falta de confianza, poca autorregulación de impulsos, entre otras. Sin lugar a dudas, el estilo permisivo trae como consecuencia una posición de autoridad parental poco significativa (Comellas, 2003), lo que puede dejar al descubierto una falta de responsabilidad, incluso legal, que tienen los padres en su deber de crianza (Ramos, 2010). Por último, es clave una mayor participación de las familias en el proceso educativo desde el punto de vista de la parentalidad, puesto que la escuela tiene las herramientas para proveer apoyos a los padres, siguiendo el modelo de Epstein (2013b).

En relación a la **participación** de las familias, surgieron las siguientes categorías emergentes: estilo educativo, trabajo con dupla, voluntariado de apoderados, factores del voluntariado y efectos del voluntariado. Respecto del estilo educativo, podemos afirmar que en el corpus discursivo de los profesores se hace referencia a una falta o ausencia de normas por parte de los padres hacia sus hijos, lo que significa que el estilo de educación de los padres tiende a ser el permisivo (Comellas, 2003), y que, según Torío, Peña e Inda (en Capano y Ubach, 2013), se asocia con conductas en niños tendientes a ser poco obedientes, dificultad de adquirir valores, agresividad, baja autoestima, falta de confianza, poca autorregulación de impulsos, entre otras; al mismo tiempo que da cuenta de una posición de autoridad parental poco significativa (Comellas, 2003), lo que puede dejar al descubierto una falta de responsabilidad, incluso legal, que tienen los padres en su deber de crianza (Ramos, 2010); y por último, es clave una mayor participación de las familias en el proceso educativo desde el punto de vista de la crianza, puesto que la escuela tiene las herramientas para proveer apoyos a los padres, siguiendo el modelo de Epstein (2013b).

Por su parte, las experiencias en torno al trabajo con la dupla psicosocial dieron cuenta de una organización respecto del tiempo destinado a la planificación del trabajo en colaboración que se desarrolla en el contexto de las “horas de planificación” del PIE, lo que hace evidenciar un enfoque interdisciplinario y colaborativo (MINEDUC, 2019); también, dicha planificación del trabajo colaborativo se expresa en momentos de “conversación” con la dupla, “acuerdos”, “derivación” y posteriores “visitas en el hogar” por parte de la dupla psicosocial, todo en congruencia con la práctica de crianza sugerida por Epstein (2013b), así como también con el Modelo de Apoyo a la Familia por parte de la dupla psicosocial, puesto que se basa, entre otros aspectos, en otorgar herramientas a las familias para enfrentar problemas asociados a lo emocional, conductual o de aprendizajes (Arévalo y Santana, 2015); sin embargo, a raíz de las experiencias, queda en evidencia que son los profesores que tienen el rol de estar “empoderados” frente a un trabajo en conjunto con las duplas, puesto que “malamente ellos van a conocer su pega”, si es que “no le damos el trabajo y la

necesidad que tenemos como escuela”, lo que hace coincidir el discurso de “empoderamiento” con una de las competencias del profesorado: “coordinar su trabajo con otros profesionales que apoyan en el aula”, (Ferrada, Villena y Turra, 2015: 126).

Respecto del voluntariado de los apoderados, su valoración es alta, puesto que las vivencias dan cuenta de una gran cantidad de actividades, incluso los días sábado, lo que se puede asociar con coincidente con lo planteado por La Rocque, Kleiman y Darling (2011), que ven la participación de las familias como un esfuerzo de los padres en el proceso educativo de sus hijos, expresado en actividades de voluntariado (Razeto, 2018); pero también, los apoderados y junta de vecinos han solucionado problemas como el inminente cierre de una escuela, lo que da cuenta de una escuela con mayor niveles de democratización en el logro de objetivos y su funcionamiento (Charlot 1994; Darling-Hammond 1997 y 2000; Furman 2004), lo que además es coincidente con el tipo de Formación para la ciudadanía activa, entendida como una participación en la que ciudadanos autoconstruyen la sociedad, se promueve la identidad y pertenencia que crea comunidad, con el fin de que todos puedan ver protegidos sus derechos (Cerdeira et al. 2004); y, finalmente, existe un contraste al revelarse barreras emocionales entre la relación familia y escuela, surgidas desde la desconfianza por parte de la profesora si seguimos a La Rocque, Kleiman y Darling (2011) (en Razeto, 2018), lo que puede traer aparejada una ausencia de sensación de eficacia y satisfacción personal (Ozer y Bandura 1990).

En cuanto a los factores que posibilitan el voluntariado de apoderados, los docentes señalan que el “sistema actual” hace que las apoderadas sean “cómodas” por entrega de beneficios a partir de la ley SEP a estudiantes de origen vulnerable, como la alimentación escolar, la salud, el apoyo psicosocial, el transporte escolar y recursos de aprendizaje (MINEDUC, 2017a), lo que es concordante con lo afirmado por Onetto (2001), al señalar que el Estado subsidiario al actuar sólo en casos de pobreza extrema, hace indirectamente que se debiliten los nexos entre la economía y los sujetos, desestimulando esfuerzos propios para acostumbrar a la población vulnerable a vivir de la caridad pública

(Codoceo y Sougarret, 2017). Sin embargo, también se valora positivamente la participación de las familias en actividades de voluntariado, incluso cuando no haya fondos SEP, lo que es atribuido por el profesorado al “trabajo que hace el profesor” desde una relación de “mucho respeto”, develando una prácticas de colaboración (Razeto, 2018), coherente con con el modelo III de Wise y Thornburg (1978) sobre un trabajo cooperativo y colaborador entre familia y escuela (en Martínez, 2010), que desde la perspectiva de las familias, es coherente con la modalidad de “participantes” de Vogels (2002) (en Colas y Contreras, 2013); y que sin duda, estos factores pueden ser explicador por el trabajo docente, según Comellias (2009), el que es visto por las comunidades como incitadores y posibilitadores de que las familias participen en la escuela, puesto que, siguiendo a Trujillo (2012), se necesita una actitud proactiva (Andrés y Giró, 2016). Por último, desde el punto de vista de la gestión, el voluntariado de los apoderados “se debe también al funcionamiento de la escuela”, esto es a un buen Clima Escolar (Arón et al., 2017), el que, independiente de las condiciones socioeconómicas (Weinstein y Muñoz, 2012), puede lograrse con una visión estratégica de la escuela y el involucramiento de los apoderados (Weinstein y Muñoz, 2012).

El último aspecto de la participación, es lo que se refiere al efecto del voluntariado de los apoderados. Tales efectos repercuten en los docentes, puesto que asumen mayores compromisos, como señala Trujillo (2012), al referirse que es necesaria una actitud proactiva (Andrés y Giró, 2016); y en los estudiantes, tiene efectos en los aprendizajes (Epstein 2013b), sobre todo cuando los profesores expresan vivencias sobre el desarrollo proyectos curriculares multidisciplinares, lo que hace emerger aprendizajes más atractivos (Arón et al., 2017), pero también en la motivación, pues como señala Jiménez (2006), existe una influencia de las familias en la motivación, resultados, y un interés del estudiante en su propio desarrollo, adquiriendo mayor autonomía (Colás y Contreras, 2013). Por último, las apoderadas de prebásica “participan más en este tipo de actividades”, lo que es coherente con la generalidad de una mayor superposición de las esferas de familia y escuela durante la etapa preescolar y los

primeros años de enseñanza básica (Epstein, 2013a), lo que puede ser explicado, desde las experiencias de las educadoras de microcentro, por una coherencia el estándar de ese nivel en FID: Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad (MINEDUC, 2012).

#### **4.1.2. Comunicación entre familia y escuela**

La comunicación que pueda darse entre la escuela y la familia puede verse afectada por ciertos problemas que se asocian a responsabilidades compartidas entre ambas instituciones (Garreta, 2015; Macià, 2016), en que según Blue-Banning et al. (2004), los apoderados juzgan la labor docente, o bien, como plantea Osher y Osher (2002), los profesores no entienden o no respetan las características de las familias (en Simón, Giné y Echeita, 2018).

##### **4.1.2.1. Lo que se comunica**

En la figura 6, se reconoce el modelamiento del discurso del profesorado con base al eje Qué se comunica, donde hay una valoración positiva por Mensajes unidireccionales, con los subejos Técnico-pedagógico y conductual. Por su parte, existe una valoración negativa por (Mensajes bidireccionales).

Es así como Gilda, en el discurso, hace referencia a los mensajes unidireccionales desde lo técnico-pedagógico, cuando manifiesta que “la familia adopta la organización de la escuela”, para luego dar ejemplos sobre qué aspectos de dicha organización comunican a la escuela, tales como, “PME... ellos saben todas las acciones”, y los roles de algunos funcionarios como “el tío Juanito en que trabaja... la fonoaudióloga en que apoya, los roles de cada uno”. Lo descrito, además de considerarlo como mensajes unidireccionales, podemos vincularlo con la necesidad que tiene la escuela de basarse en principio de normalidad, que es cuando las familias asumen la existencia de una comunicación con la escuela; pero también, la escuela es concebida como la generadora del contacto con las familias, desde una postura proactiva (Razeto, 2018). Al mismo tiempo, la escuela comparte el contenido del PME, puesto que según Olmsted

(1991), las familias aprenden y desarrollan competencias propias que son de la escuela (en Garreta, 2015), en este sobre el ámbito de la gestión del establecimiento.

*“... la familia adopta la organización que da la escuela, nosotros les damos a conocer por ejemplo el PME (Plan de Mejoramiento Educativo), quizás no en vocabulario técnico, pero ellos saben todas las acciones que nosotros vamos a hacer este año, ellos las conocen, los gastos que se hacen, en que se gasta, que vamos a hacer, el tío Juanito en que trabaja, la fonoaudióloga en que apoya, los roles de cada uno... los apoderados super bien...”. (Gilda)*

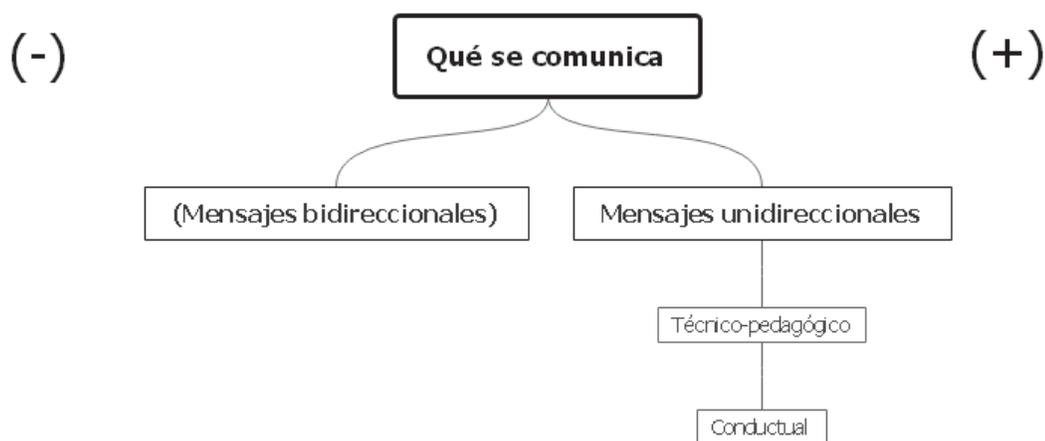
Por su parte, en su experiencia Katherine comienza sus reuniones de apoderados con temas como “la necesidad del curso”, para luego ir a aspectos pedagógicos como la comunicación de “los objetivos” de “las cuatro asignaturas en la pizarra”, y después explica “cómo se los voy a evaluar”, lo que en el fondo hace es explicar las “clases” y las “unidades”. En este caso, si bien lo podemos vincular con mensajes unidireccionales, y ver a la escuela la generadora del contacto con las familias desde la proactividad, también, los mensajes son desde la necesidad o contingencia (Razeto, 2018). Por su parte, al transparentar los objetivos y asignaturas con las apoderadas, las familias pueden beneficiarse, siguiendo a Olmsted (1991), al aprender y desarrollar competencias específicas que son propias de la escuela (en Garreta, 2015), en este caso desde el aspecto curricular.

*“al comienzo parto por la necesidad del curso... la última fue de cómo van los niños, entonces ellos [los apoderados] observaban los motivos y después ya con los objetivos... coloco las cuatro asignaturas en la pizarra y le coloco los objetivos, cómo se los voy a evaluar, que es lo*

*que tienen que hacer y después les... explico las clases... las unidades...". (Katherine)*

El contexto en que se sitúan los dos casos mencionados es el de las reuniones de inicio de curso. Para Garreta (2015), estas reuniones tienen por objetivo informar a las familias sobre la escuela y su funcionamiento, y si bien parecen ser parte del inicio de la comunicación e implicación de las familias, el mismo autor plantea que no se existe un interés específico y se hace por obligación. Sin embargo, en estos dos casos mencionados sí parece haber un interés por parte de la escuela, pero también de los progenitores, cuando Gilda afirma que “los apoderados súper bien”. Sin embargo, queda por abordar, en futuras investigaciones, ciertos problemas asociados a esta temática que son planteados por Garreta (2015): los temas son de poco por parte de los padres y son repeticiones de años anteriores.

**Figura 6:** Estructura semántica simple. Eje de significación Qué se comunica.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de discursos

#### 4.1.2.2. Quien debe comunicar

En el marco del ámbito comunicación escuela-familia, otro de los aspectos relevantes alude al eje de significación Quien debe comunicar. En la figura 7, el discurso del profesorado se expresa gráficamente modelando el eje en función del agente que posee la responsabilidad y herramientas para impulsar la comunicación. Al respecto, se visualiza el valor otorgado a la escuela por considerarla como agente que posee las herramientas adecuadas para emprender el proceso comunicacional.

En el discurso de Horacio se expresan las “diferentes responsabilidades” que tienen la familia y la escuela. Respecto de quien debe comunicar, el profesor dice que debe “ser la familia”, puesto que es esta institución la que está “formando una persona”, mientras que es la escuela quien tiene “la responsabilidad de educarlos, formarlos en diferentes aspectos de la vida”, puesto que “son sus hijos”, aludiendo a los padres. El discurso de este profesor hace una diferencia entre el concepto de formar y educar, siendo el primero de carácter valórico, mientras que el segundo hace referencia a aspectos formales propios de una escuela, lo que coincide con perspectiva de responsabilidades separadas entre la familia y escuela de Epstein (2013a), y también, en concordancia con Vogels (2002) una concepción de la familia como cliente, que deja la responsabilidad de educar al profesorado (en Colas y Contreras, 2013).

*“cada uno tiene sus diferentes responsabilidades, pero yo pienso que debía ser la familia, porque ellos son los que están formando una persona, nosotros tenemos la responsabilidad de educarlos, de formarlos en diferentes aspectos de la vida de la persona, pero son sus hijos...”.*  
(Horacio)

Por su parte, en el discurso de César, respecto de quien debe comunicar, se expresa que “la escuela a la familia”, lo que es argumentado al decir que “nosotros estamos preparados”. Además, César explica que hay que “ganarse a la

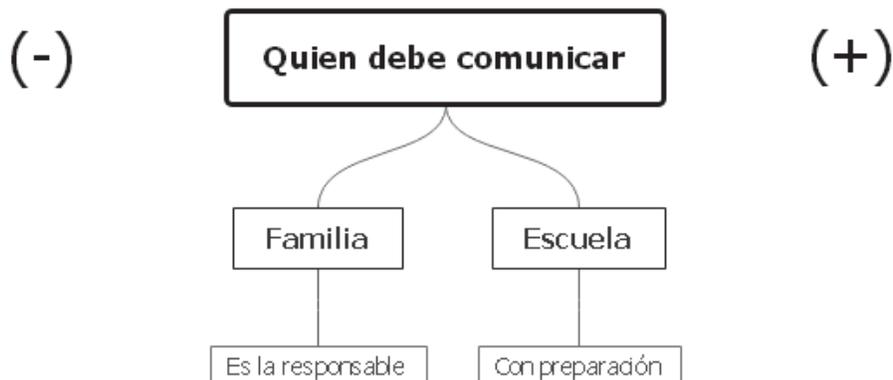
familia”, “hacer que se apegue a la escuela”, y sobre las expectativas añade que la escuela debe hacer que la familia se “interese por los niños”, así como también “inculcar que el niño siga estudiando”, puesto que los profesores son “los preparados”. En este caso, y a diferencia de Horacio, el discurso de César se visibiliza la valoración por el trabajo docente, puesto que, siguiendo a Comellias (2009), el profesor es percibido por las comunidades como los incitadores y posibilitadores de que las familias participen en el proceso educativo de sus hijos, y para que sea efectivo este trabajo, se hace necesaria una actitud proactiva como plantea Trujillo (2012) (en Andrés y Giró, 2016).

*“la escuela a la familia, porque... nosotros estamos preparados... uno tiene que ganarse a la familia, ganársela de buena manera, hacer que se apegue a la escuela, que se interese por los niños, inculcar que el niño siga estudiando... somos nosotros los preparados...”.* (César)

Por último, Ernesto, al igual que César, existe una valoración por el trabajo docente, ya que, siguiendo a Comellias (2009), el profesor es el incitador y posibilitador de que las familias participen en el proceso educativo de sus hijos, además de requerir una actitud proactiva como plantea Trujillo (2012) (Andrés y Giró, 2016).

*“yo creo que nosotros... darles las herramientas, motivarlos... porque yo soy profesor, soy profesional, tengo la tecnología a mi alcance... nosotros estamos entregando todo, les damos las herramientas...”.* (Ernesto)

**Figura 7:** Estructura semántica simple. Eje de significación Quien debe comunicar.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de discursos

#### 4.1.2.3. Dónde comunicar

Ahora bien, respecto de dónde comunicar, los discursos del profesorado se estructuran a partir del eje Dónde comunicar, donde hay una valoración positiva por Medios tecnológicos, tal como aparece en la figura 8. Por su parte, existe una valoración negativa por Canales tradicionales.

Valeria, en su discurso, plantea que, si bien el “WhatsApp no es tan formal”, sirve para recordar cuando “hay pruebas”, o bien se crea un grupo de virtual de WhatsApp “de mi curso”. Además, la profesora utiliza la llamada telefónica, por ejemplo, para comunicarse con “las apoderadas de estudiantes que presentan mayor dificultad”; y posiciona este medio de llamada porque “se entiende mucho mejor, porque a veces por WhatsApp se mal interpreta la información”. Estos medios, que aparecen en este discurso, son los denominados comunicaciones informales por Garreta (2015), los que son bien valorados tanto por los profesores como por los padres, tal y como se evidencia en lo vivido por Valeria.

*“... WhatsApp... a lo mejor el WhatsApp no es tan formal, pero les voy recordando cosas, si es que hay pruebas, les recuerdo en el grupo porque también tenemos un grupo de mi curso... a las apoderadas de los estudiantes que presentan mayor dificultad... la llamo y les recuerdo... el llamar por teléfono se entiende mucho mejor, porque a veces por WhatsApp se mal interpreta la información...” (Valeria)*

Al igual que Valeria, Paula valora los medios tecnológicos como “redes sociales” y “teléfono” por sobre los canales tradicionales, puesto que “las notas” se “manda a casa”, puede suceder que “quedan en cualquier otro lado... y no la entregan” los estudiantes. De esta manera, Paola prefiere utilizar comunicaciones informales, puesto que no le ha dado resultado el trabajo con las denominadas circulares o notitas, lo que no es coincidente con lo planteado por Garreta (2015), ya que estos canales tienden a ser valorados por profesores y apoderados.

*“... redes sociales, teléfono... [son más efectivos]... porque las notas si uno... [las]... manda a la casa ... de repente quedan en cualquier otro lado... y no la entregan [los estudiantes]... o las meten debajo del puesto y no se entregan...” (Paula)*

En general, podemos aseverar que los medios tecnológicos de redes sociales como WhatsApp, y las llamadas telefónicas, tienden a valorarse en escuelas rurales por su tendencia a la efectividad comunicativa, lo que coincide con lo investigado por Garreta (2015), exceptuando la poca valoración que se tiene por los canales tradicionales como las notitas.

**Figura 8:** Estructura semántica simple. Eje de significación Estilo educativo



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de discursos

#### 4.1.2.4. Cómo se comunica

Respecto de Cómo se comunica, la figura 9 expone los discursos estructurados a partir del eje Antes, con los subejos Caminar para ir a la escuela y Comunicación diaria con profesores. Por su parte, los profesores rurales valoran negativamente a partir del eje Ahora, con los subejos Furgón escolar para ir a la escuela y Sin comunicación diaria con profesores.

En el discurso de Gilda se valora negativamente la llegada del furgón escolar, al decir que “antes que empezara el transporte escolar” las apoderadas “los venían a dejar y a buscar”, y en esos momentos “conversábamos, preguntaban que falta, qué están trabajando”. Por su parte, comenta las experiencias que dicen manifestar las apoderadas, cuando señala que “lo bueno es que los niños ya no se mojan, no modifican la asistencia”, pero afirman que “la comunicación no es la misma porque “si un niño se portó mal usted altiro nos decía al otro día, si había que trae algún material”, lo que hace que antes “la comunicación era mejor”, puesto que “ahora esperamos la reunión de apoderados para comunicarnos con las mamás”. Por último, la profesora plantea que, si bien ahora existen medios como “el teléfono, el WhatsApp, la libreta de comunicación”, “ahora ya no hay esa relación más directa con los apoderados”, lo que hacía que se viviera una era una “relación más rica, una relación distinta”. En este caso, se viven experiencias de

comunicación informal planteada por Garreta (2015), pero de ellas, son mejor valoradas las personales por sobre las que se refieren a medios tecnológicos, y viene a contradecir lo planteado por este autor, quien señala que los profesores tienden a dar malas noticias y los padres terminan por alejarse de la escuela, pero al mismo tiempo, las comunicaciones personales tienden a dar mayor tranquilidad a los padres.

*“... antes de que empezara el transporte escolar nosotros teníamos que, todos los días... las mamás los venían a dejar y a buscar... ahí nosotros conversábamos, preguntaban que falta, que están trabajando... todos los días en las mañanas yo les pedía, por ejemplo, hay que limpiar la escuela... los niños salían a las 4 y al otro día tenía a todas las mamás a las 3.30 limpiando la escuela... las apoderadas antiguas dicen que tiene cosas buenas y malas [el furgón], porque lo bueno es que los niños ya no se mojan, no modifican la asistencia... pero dicen que ya la comunicación no es la misma porque, por ejemplo, “si un niño se portó mal usted altiro nos decía al otro día, si había que traer algún material, usted en la tarde nos decía, entonces la comunicación era mejor, uno sabía siempre lo que estaba pasando, por último nos servía para venir a conversar con las mamás, organizarnos entre nosotras, en cambio ahora no, esperamos la reunión de apoderados para juntarnos con las mamás...” ahora ya no hay esa relación más directa con los apoderados, ahora es el teléfono, el WhatsApp, la libreta de comunicación... antes si había que organizar algo llegaban antes las mamás y conversaban, de repente en las reuniones de apoderados ya teníamos conversado antes lo que íbamos a tratar, era una relación más rica, una relación distinta”. (Gilda)*

Un contraste con el discurso anterior es el de César, quien ve como “algo positivo” el furgón escolar porque “antiguamente caminaban kilómetros para llegar a la escuela”, demorándose los estudiantes “media hora, una hora”. Y, si bien el furgón “ha quitado matrículas porque lleva a otras escuelas”, esto

no influye en la comunicación con las familias, incluso “ven más comodidades” y “están contentos”.

*“... para los niños es algo positivo... antiguamente caminaban kilómetros para llegar a la escuela, venían del otro lado de San José, queda a 5 km por potreros, no habían caminos tampoco... yo creo que media hora, una hora... otros viajaban en bicicleta... ha servido mucho [el furgón], pero nos ha quitado matriculas porque lleva hacia otras escuelas, pero para los niños ha sido algo positivo... [en las familias] influye un poco porque ven más comodidades, pero ven que a sus hijos se les ayuda más, están contentos por su puesto...”.* (César)

**Figura 9:** Estructura semántica simple. Eje de significación Estilo educativo



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de discursos

#### 4.1.2.5. Cuando comunicarse

En la figura 10 se aprecian los significados en torno a Cuando comunicarse. Los discursos están estructurados a partir de los ejes Desde la intencionalidad y (Por necesidad). Es así como Verónica, Desde la intencionalidad, expresa que al comienzo de “una unidad, todos los meses” les envía “una calendarización de actividades”, y se les envía por escrito “la unidad” que van a ver “y de qué se va a tratar”, para finalmente afirmar que hay que “tratar de darle toda la información posible”, con el fin de que los apoderados “se organicen también”. Lo descrito, se puede vincular con el principio de normalidad, que es cuando las familias asumen la existencia de una comunicación con la escuela, lo que viene a dotar de importancia lo trabajado por la profesora, puesto que de gran importancia la creación de una rutina comunicativa, se consigan acuerdos compartidos para lograr un continuum educacional, siguiendo a López, Ridao y Sánchez (en Maciá, 2018). Por su parte, la profesora asume el contacto con las familias desde una postura proactiva (Razeto, 2018).

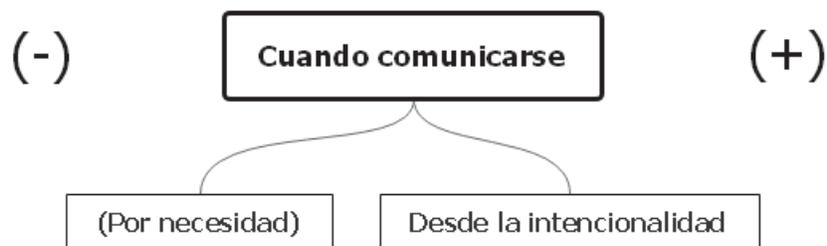
*“...cuando se aborda una unidad, todos los meses, les envío la calendarización de actividades, escribo en la libreta la unidad que vamos a ver y de que se va a tratar... tratar de darle toda la información posible, así ellos se organizan también...”.(Verónica)*

A su vez, Yuri plantea que se comunica a las familias “el calendario anual de actividades de la escuela”, para luego dar algunos ejemplos de lo vivido. Luego, señala que “la entrega de libretas de comunicaciones... es como un reglamento que reciban la libreta”, en la cual se informa que “va a hacer un medio de comunicación entre la familia y la escuela”, y posteriormente entrega algunas experiencias de como la comunicación es tanto desde el profesor como por parte de la apoderada. También en este caso hay coherencia con el principio de normalidad expuesto por López, Ridao y Sánchez (en Maciá, 2018), ya que se ve

claramente una rutina comunicativa y, al mismo tiempo, se asume una postura proactiva por parte de la profesora (Razeto, 2018).

*“... el año calendario anual de actividades de la escuela, qué son como 63 actividades... dentro de las 63 actividades está la entrega de los útiles de la JUNAEB que llega en Marzo, y entrega de libretas de comunicaciones... es como reglamento que reciba su libreta... entonces la primera comunicación que se le pone ahí es que ese va a ser un medio de comunicación entre la familia y la escuela, entonces si hay suspensión de actividades va en la comunicación, si el niño falta... la mamá te responde porque el niño faltó... si hoy hubo un microcentro, yo ayer mandé una comunicación que iba a ver microcentro en la escuela Caracol las 8:30 a las 4:30, y les explico todo el proceso.... van a trabajar aspectos pedagógicos, aprendizajes, se va a compartir experiencias educativas, entonces ellos saben que yo estoy aquí en el Caracol gracias a ese cuaderno que tenemos y los niños lo andan trayendo todos los días en la escuela”. (Yuri)*

**Figura 10:** Estructura semántica simple. Eje de significación Estilo educativo



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de discursos

En este apartado, sobre la **comunicación** entre la escuela y familia, surgieron diferentes categorías: lo que se comunica, quien debe comunicar, donde comunicar, cómo se comunica y cuando comunicarse. Según los hallazgos, lo que se comunica es desde la unidireccionalidad de los mensajes, lo que da cuenta del principio de normalidad y una proactividad por parte de la escuela (Razeto, 2018), en temáticas como el PME o la misma transparencia de los objetivos curriculares de las asignaturas con sus clases y unidades, lo que hacer surgir en las familias aprendizajes y competencias propias de la escuela, según Olmsted (1991) (en Garreta, 2015), o bien, el actuar de las familias como si fuesen escuela (Epstein, 2013a). Todas estas experiencias se dan en el contexto de reuniones, las que tienen como objetivo informar a las familias sobre la escuela y su funcionamiento (Garreta, 2015).

Sobre quién debe comunicar, se vislumbran experiencias de responsabilidades disociadas, lo que coincide con perspectiva de responsabilidades separadas entre la familia y escuela de Epstein (2013a), y también, con el modelo de Vogels (2002) respecto de una concepción de la familia como cliente, que deja la responsabilidad de educar al profesorado (en Colas y Contreras, 2013); pero, por su parte, también se otorga mayor responsabilidad a la escuela, puesto que “ganarse a la familia”, puesto que los profesores son “los preparados”, lo que es coincidente con Comellias (2009), al señalar al profesorado como los incitadores y posibilitadores de que las familias participen en el proceso educativo de sus hijos, desde una actitud proactiva como plantea Trujillo (2012) (en Andrés y Giró, 2016).

Por su parte, en la categoría dónde comunicar, existe predominancia de canales como redes sociales o llamadas telefónicas por su efectividad, lo que son denominados comunicaciones informales por Garreta (2015). Respecto de cómo se comunica, se valora negativamente la llegada del furgón escolar, puesto que antes la comunicación con el apoderado era a diario cuando iban a dejar a sus hijos, lo que se entiende como comunicación informal planteada por Garreta (2015); y en un contraste con lo anterior, puesto que se ve “algo positivo” la llegada del furgón escolar porque “antiguamente caminaban kilómetros para llegar

a la escuela”. Por último, sobre cuando comunicarse, se vislumbra el principio de normalidad, puesto que las familias asumen la existencia de una comunicación con la escuela, siendo de gran importancia la creación de una rutina comunicativa, donde existen acuerdos compartidos para lograr un continuum educacional, siguiendo a López, Ridao y Sánchez (en Maciá, 2018), todo desde una postura proactiva (Razeto, 2018).

#### 4.1.3. Importancia de las familias

En la figura 11 se aprecian los discursos estructurados en torno a Importancia de las familias, con los ejes Es importante y (No es importante). Katherine expresa que la “la familia te va a dar una identidad, tus propias creencias”, para luego hacer un contraste con el rol de la escuela, la cual “te va a dar toda la gama, todas las posibilidades, entonces el niño va a tener que elegir una”. Luego, la profesora ejemplifica el rol de ambas instituciones, donde la escuela estará basada en “métodos científicos”, pero es realmente la familia quien ve “su identidad” o “hacia donde quiere que su hijo vaya apuntando”, como por ejemplo “si quiere que su hijo quiere que sea ateo”.

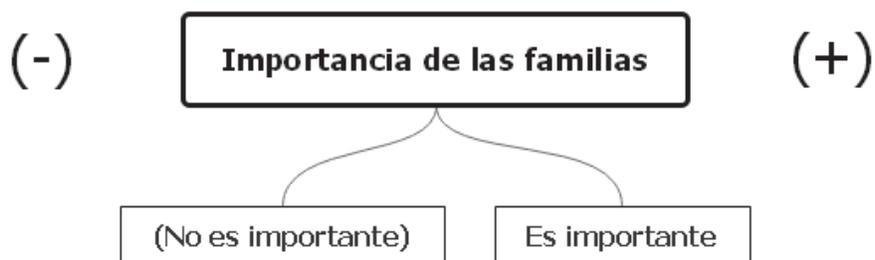
*“familia te va a dar una identidad, tus propias creencias... la escuela te va a dar toda la gama, todas las posibilidades, entonces el niño va a tener que elegir una... la familia es la que va a estar atrás, y en los métodos científicos uno tiene que explicarles, la tierra se creó así, otros dicen esto, otros dicen esto otro y el apoderado tiene que ver cuál es su identidad como familia, hacia donde quiere que el hijo vaya apuntando, si quiere que su hijo sea ateo”. (Katherine)*

Ahora bien, desde otra perspectiva, Andrea atribuye importancia a la familia “porque dentro de nuestro currículum tiene que estar incorporada la familia en el proceso de enseñanza”, puesto que es “la base del niño”. Además, insinúa que “sin el apoyo” de la familia, seguramente es más complejo el proceso de

enseñanza, y por último, su discurso exhibe lo importante que es para “el niño ver a sus papás involucrados en este proceso”. Lo expuesto se coincide con lo sentenciado por la UNESCO (2004), cuando señala que es el entorno familiar quien tiene un rol fundante al ser la primera institución de desarrollo y aprendizaje de niños. Por su parte, “sin el apoyo” de la familia no es posible el logro del mejoramiento escolar (Bellei, Valenzuela, Vanni, y Contreras, 2014). Como mencionamos anteriormente, Andrea es educadora de párvulos, y como tal, parece estar bastante apropiada del currículum de su nivel, puesto que su discurso es coherente con el Estándar 12 de Educación Parvularia sobre Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2012), que señala explícitamente el quehacer de una educadora: Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.

*“... porque dentro de nuestro currículum tiene que estar incorporada la familia en el proceso de enseñanza... Es que yo siempre he considerado que la familia es un actor clave en este proceso, quizás, está bien nosotros somos los que educamos al estudiante, pero también tenemos que considerar siempre a la familia, porque lo que hablaba anteriormente, la familia es la base de niño, aparte sin en el apoyo de... aparte igual es importante para el niño ver a sus papás involucrados en este proceso”. (Andrea)*

**Figura 11:** Estructura semántica simple. Eje de significación Estilo educativo



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de discursos

En este apartado, a la familia se atribuye el origen de una identidad, creencias, mientras que la escuela entrega posibilidades de elección de posibilidades para el estudiante, desde una mirada científica, lo que coincide con lo sentenciado por la UNESCO (2004), sobre el rol familiar como primera institución de desarrollo y aprendizaje de niños, y sin su apoyo, no es posible una mejora escolar (Bellei, Valenzuela, Vanni, y Contreras, 2014).

#### **4.1.4. Procesos de subjetivación**

El objetivo de este apartado es poner al sujeto en un contexto de *prueba* con el fin de diseccionar al sujeto desde el plano discursivo para acceder al proceso de subjetivación. Todo esto se abordará desde la sociología de la experiencia (Martuccelli y De Singly, 2012) enmarcan la en la sociología del individuo. El contexto de *prueba* al que aludimos, hace referencia a una teoría que articular problemas personales con las estructuras sociales que pueden crear o bien amplificar estos conflictos (Martuccelli y De Singly, 2012). Para estos efectos, utilizaremos lo propuesto por Dubet (1994), quien aborda la noción de prueba como una *experiencia*, en la cual el sujeto es el artífice de su configuración (en Martuccelli y De Singly, 2012) al combinar lógicas de acción que estructuran el mundo (Dubet y Martuccelli, 1998). Las lógicas de acción que utilizaremos para abordar el proceso de subjetivación de los sujetos son: integración, referida a la pertenencia o identidad cultural que se hereda; estrategia, asociada a lo que posee, recursos e intereses; y, por último, subjetivación, que es cuando el sujeto se distancia de su pertenencia y adquiere una capacidad crítica. Por último, el contexto en que los sujetos articulan las distintas lógicas de acción será la relación familia-escuela.

#### 4.1.4.1. Integración

La experiencia de Andrea alude al involucramiento de su familia en su escuela, al afirmar que “mi familia tenía que estar involucrada porque me tenían que apoyar”. Luego, señala que “también vengo de educación rural... entonces también había una cercanía con la escuela y con el profesor”, para aludir lo cercana que es la escuela rural con las familias. Por su parte, la profesora recuerda que su familia también se acercaba a la escuela, cuando señala que “mi familia participaba”. Finalmente, la decisión de ser profesora por parte de Andrea surge en esta etapa de su vida, cuando señala que “cuando chica yo recuerdo de que jugaba mucho con los otros niños a ser la profesora”, e indicaba que como estudiante que “siempre estaba involucrada en todas las actividades, lo encontraba entretenido”. Lo expuesto se asemeja al concepto de *Habitación* propuesto por Berger y Luckmann (1984), y que hace referencia a actos repetidos con frecuencia, que son retenidos como significados en un *depósito general de conocimientos*, lugar de donde la profesora evoca cuando relata sus experiencias de infancia. Ahora bien, estas acciones tienden a la institucionalización, puesto que la profesora nos habla de las características de la vida de la educación rural, al vivirlo como estudiante en conjunto con su familia, pero más aún al jugar como profesora, lo que da cuenta de cierta tipificación de acciones habitualizadas con actores definidos, como es el caso de sus padres y profesora. Ahora bien, la profesora como sujeto, está integrada a la institución de la escuela rural, puesto que conoce a cabalidad las características de dicha institución desde la infancia. Dicho conocimiento, incrustado en el Depósito general de conocimientos como significado, es uno de tipo preteórico, es lo que en ese momento “todos saben” de la educación rural y su relación con las familias, y en nuestro caso, es lo que la profesora “sabe”, lo que hace coherente la definición y construcción del rol como profesora rural (Berger y Luckmann, 1984). Esta integración a la institución de la escuela rural, también es coherente con lo planteado por Dubet y Martuccelli, (1998), al hablar de la pertenencia, rol o identidad cultural que se hereda, en una especie de interiorización de la habitualización.

*“... mi familia tenía que estar involucrada porque me tenían que apoyar en cuanto a la vestimenta, en los ensayos que yo realizaba, tenía que estar si o si cerca de la escuela... aparte que yo también vengo de educación rural... entonces también había una cercanía con la escuela y con el profesor, en este caso, porque él era el que me llevaba al colegio , me pasaba a buscar entonces me llevaba a mi hermano y a mí a la escuela, entonces se celebraban hartas cosas, mi familia participaba... cuando chica yo recuerdo de que jugaba mucho con los otros niños a ser la profesora... y en mi casa igual escribía poemas, me gustaba dibujar, por eso también participaba harto en actividades en diferentes, tanto artísticas deportivas, siempre estaba involucrada en todas las actividades, lo encontraba entretenido”.*  
(Andrea)

Por su parte, en el discurso de Valeria se puede apreciar el rol que jugó su familia, en este caso su madre, en la elección de su profesión, y haciendo un claro contraste con la influencia negativa que tuvo una profesora. Es así como Valeria señala que “iba a ser profesora porque mi mamá me enseñó, entonces era a lo mejor un ejemplo que yo tenía”, agregando que su madre le “enseñaba a estudiar de primero a cuarto, ella me enseñaba a leer, a escribir”; y luego, se refiere sobre la influencia contraria de la escuela, al afirmar que “tuve una profesora muy mala... que nos pegaba a todos por cualquier cosa”, y fue esto lo que determinó que “voy a ser profesora pero para que esto no ocurra”, agregando que “esto fue lo que me marcó más que nada... nunca me voy a olvidar de ella”, y fue en ese momento en que “partió las ganas por estudiar” para que “no le ocurriera a nadie más”. Al igual que en el caso anterior, asistimos a un proceso de *habitación* (Berger y Luckmann, 1984), de acciones retenidas como significados en un *depósito general de conocimientos*, en este caso no desde la escuela, sino más bien desde su madre y del ejemplo negativo de una profesora, pero haciendo referencia a la tipificación de acciones que debe tener el rol de una profesora

(Berger y Luckmann, 1984), integrándose de alguna manera a lo que es la institución escolar, interiorizando la habitualización (Dubet y Martuccelli, 1998).

*“... es que fue de muy pequeña dónde surge la verdad, pero siempre le enseñe a mis primos... iba a ser profesora porque mi mamá me enseñó, entonces era a lo mejor un ejemplo que yo tenía y lo replique con mis primos, con mis amigas... ella me enseñaba a estudiar de primero a cuarto, ella me enseñaba a leer, a escribir y era muy estricta... y tuve una profesora en básica que fue muy mala... que nos pegaba a todos por cualquier cosa, entonces yo siempre dije voy a ser profesora pero para que esto no ocurra... fue lo que me marcó más que nada... nunca me voy a olvidar de ella [de la profesora], entonces desde ahí como que partió las ganas de estudiar ... es que yo quería que eso no le ocurriera a nadie más...”. (Valeria)*

#### **4.1.4.2. Estrategia**

Andrea, manifiesta que “yo trato de estudiar previamente”, ya que “no es lo mismo algo al azar que trabajar en base a la teoría”, y puesto que es “educadora de párvulo, siempre hay un vínculo de afectividad tanto con los niños como con las mamás”. Luego, señala que “la recepción de los padres es buena, siempre están abiertos a recibir cualquier sugerencia, sobre todo en el caso si ven al profesor jefe, porque ellos saben que uno va a querer siempre lo mejor para sus niños”. En este caso, podemos asociar lo planteado por la profesora con la lógica de acción de estrategia, que hace referencia a los recursos e intereses que poseen los sujetos dentro del lugar donde se desenvuelven (Dubet y Martuccelli, 1998). Así mismo, la profesora da cuenta de cómo decide su forma de actuar, sus conocimientos, articulando diferentes saberes para integrarlos como competencias claras de lo que una educadora debe saber, todo esto movilizado por un *habitus profesional* del que da cuenta la docente (Perrenoud, 2011).

*“...trato de yo estudiar previamente algo si no lo sé, porque no es lo mismo algo al azar que trabajar en base a teoría, lo que dicen ciertos psicólogos, siempre uno se apoya de eso...como soy educadora de párvulo, siempre hay un vínculo de afectividad tanto con los niños como con las mamás...La recepción de los padres es buena, siempre están como abiertos a recibir cualquier sugerencia, sobre todo en el caso si ven al profesor jefe, porque ellos saben que uno va a querer siempre lo mejor para sus niños”. (Andrea)*

#### **4.1.4.3. Subjetivación**

En este último apartado expondremos sólo una experiencia de cómo el sujeto es quien produce su propia subjetividad al articular las lógicas de acción de integración, estrategia y subjetivación.

Desde la lógica de acción de integración, Horacio nos relata que es originario de un sector rural, y en su escuela “veía a mis papás, especialmente a mi mamá participar”, para luego dar varios ejemplos de la presencia activa de ella, pero también nos dice que “a mi papá también lo vi participando” cuando “él iba y ayudaba al instructor” de Boy Scout que tenían. En suma, los padres de Horacio “estaban integrados y veían que era una institución de respeto”, refiriéndose a la escuela. Ahora bien, Horacio hace mención a la cultura que primaba en su época de escolar, en que “se respeta más a la persona, se respeta más a la policía, se respetaba más al profesor”, atribuyendo esto a que “venía de la familia”. Lo expuesto por Horacio se puede asociar al concepto de *Habituación* propuesto por Berger y Luckmann (1984), y que hace referencia a actos repetidos retenidos en significados en un *depósito general de conocimientos*, desde donde se evoca el involucramiento de los padres en su proceso educativo, lo que luego tiende a la institucionalización, lo que da cuenta de cierta tipificación de acciones habitualizadas de sus padres, lo que hace posible la definición del rol que deben

cumplir los apoderados en su relación con la escuela, puesto que tiene un conocimiento preteórico de lo que “sabe” sobre el actuar que deben tener los padres (Berger y Luckmann, 1984). Lo anterior, también es coherente con la identidad cultural o pertenencia del sujeto al estar integrado en dicha cultura que evoca (Dubet y Martuccelli, 1998), esto es, la cultura de respeto.

*“...soy de Yumbel Estación, una escuela que ya no existe, yo veía a mis papás, especialmente a mi mamá participar... mi mamá participaba de todas las reuniones de apoderados, estaba siempre presente y también participaba de los típicos beneficios que se hacían en la escuela, era activa... y a mi papá también lo vi participando en otras circunstancias... cuando niño, en la escuela era del grupo de Boy Scout, y él iba y ayudaba al instructor que teníamos. Nos enseñaba a marchar, cosas así, esa era su participación ... ellos estaban integrados y veían que era una institución de respeto... la cultura de la época se respeta más a la persona, se respeta más a la policía, se respetaba más al profesor, y eso venía de la familia, entonces vivíamos en una época en que se respetaba más a todos...”. (Horacio)*

Ahora bien, desde la lógica de acción de estrategia, Horacio afirma que tiene “la autoridad” que le ha dado “la antigüedad de hablar directamente con el apoderado para conversar temas”. Luego, sobre qué actor es quien debe tomar contacto, Horacio señala que “debía ser la familia porque ellos son los que están formando una persona”, a lo que añade que los profesores “tenemos la responsabilidad de educarlos”, pero sin duda “son sus hijos”. Lo expresado por Horacio lo podemos asociar con el concepto de acción social propuesto por Max Weber (2002), la que es orientada por las acciones de otros. La acción puede ser *racional con arreglo a fines*, que, en el ejemplo del profesor, está “determinada por las expectativas en el comportamiento” (Weber, 2002:20) de los apoderados, así como también se orienta en la acción de su pasado cuando habla de antigüedad. Esto, también es coherente con la lógica de acción de estrategia propuesto por

Dubet y Martuccelli (1998), referida a la estrategia, recursos o intereses que despliega el sujeto, adquiriendo autonomía de la lógica de integración, al momento en que el profesor habla de la relación con las familias desde su “autoridad” como profesor.

*“Es que yo llevo tantos años en el campo... tengo la autoridad que me da la antigüedad de hablar directamente con el apoderado para conversar temas específicos... [sobre quien debe acercarse] cada uno tiene sus diferentes responsabilidades, pero yo pienso que debía ser la familia, porque ellos son los que están formando una persona, nosotros tenemos la responsabilidad de educarlos, de formarlos en diferentes aspectos de la vida de la persona, pero son sus hijos”. (Horacio)*

Por último, el discurso del docente hace referencia a un distanciamiento de la lógica de integración y estrategia, para expresar desde una postura crítica el porqué de su actuar como profesor. Lo anterior queda de manifiesto cuando expresa que “yo lo veo desde la parte personal”, en el sentido de que él no tuvo “problemas” de “disciplina” o de “estudios” con sus hijos, lo que se puede inferir que esto lo logro cuando con su “esposa” iban “al colegio a preguntar cómo estaban” sus hijos, “si tenían alguna dificultad”. Luego, Horacio continúa explicando de qué otras maneras se involucraban en el colegio de sus hijos, cuando expresa que participaba “en todas las actividades que se nos exigieron en la escuela”, para luego dar algunos ejemplos de participación a modo de voluntariado y de tipo académico, cuando afirma que “también del punto de vista académico, estábamos preocupados de los rendimientos y comportamientos”. Finalmente, Horacio relata su experiencia ciertas problemáticas con las familias, cuando manifiesta que “nuestros apoderados siempre se quejan... somos más pero no trabajamos todos”, y señala que lo aborda desde sus experiencias como

apoderado, cuando afirma que “yo les digo, yo también fui apoderado y pasaba lo mismo, pero con... los que estamos presentes, somos los que tenemos que hacer las cosas”. Coincidiendo con lo propuesto por François Dubet (1994), Horacio construye su subjetividad a partir de la noción de prueba, instrumento analítico para dar cuenta de cómo es el sujeto quien intenta articular las lógicas de integración y estrategia, concebidas en la experiencia como problemas personales relacionándolos con las estructuras sociales, que en el caso del profesor sería la relación familia escuela vivida como estudiante, como apoderado y como profesional de la educación (Martuccelli y De Singly). En consecuencia, la noción de prueba, que en el caso de Horacio es la experiencia vivida en torno a la relación familia-escuela y su articulación con las lógicas de integración y estrategia, se hace posible afirmar que es este sujeto quien fabrica su propia experiencia (Martuccelli y De Singly, 2012), tal y como señalan Dubet y Martuccelli sobre la experiencia escolar: “[...] la manera en que los actores, individuos y colectivos combinan diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998:35).

*“...es que yo lo veo desde la parte personal... porque afortunadamente, gracias a Dios, yo no tuve problemas con mis hijos... de disciplina o problemas de estudios... con mi esposa íbamos al colegio a preguntar cómo estaban nuestros hijos y si tenían alguna dificultad o algún apoyo... de hecho los profesores nos preguntaban por qué vinieron...”.*

*“[participaba] en todas las actividades que se nos exigieron en la escuela, por ejemplo el stand de fiestas patrias, y todas las actividades de fiestas patrias... por ejemplo me decían falta un apoderado para que baile cueca y hacíamos todo, los niños tenían que tener una presentación y había que construirles algo, si tenían que salir a un paseo los apoyábamos, había que acompañarlos, éramos guardias en las fiestas, y también del punto de vista*

*académico, estábamos preocupados de los rendimientos y comportamientos...”.*

*“... nuestros apoderados siempre se quejan... somos más pero no trabajamos todos... yo les digo, yo también fui apoderado y pasaba lo mismo, pero con... los que estamos presentes, somos los que tenemos que hacer las cosas...”. (Horacio)*

## 5. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación dan cuenta de cómo los procesos de subjetivación han ido tributando en el modelamiento de sentidos y significados que el profesorado rural otorga a la relación familia-escuela. En este sentido, el concepto de configuración de la experiencia como teoría general, nos ha ayudado a develar el contenido sustantivo, en este caso los significados vinculados a participación y comunicación sobre la relación familia-escuela. De esta manera, se corrobora el supuesto donde profesores rurales poseen significados vinculados a la participación y comunicación, a partir de la noción de experiencia.

En relación a los significados sobre **participación** de las familias, surgen experiencias que develan un estilo permisivo y una posición de autoridad parental poco significativa en cuanto a la crianza (Comellas, 2003); un trabajo con la dupla psicosocial, con un enfoque interdisciplinario y colaborativo (MINEDUC, 2019), pero con importancia del rol del profesor en este trabajo al estar “empoderados” del modo en que funcionan estos equipos de aula, pudiendo situarse como una competencia del profesor jefe (Ferrada, Villena y Turra, 2015); un alto voluntariado, más aún en casos en que lograron evitar el cierre inminente de una escuela, existiendo altos niveles de democratización en el logro de objetivos y su funcionamiento (Charlot 1994; Darling-Hammond 1997 y 2000; Furman 2004), develando un tipo de Formación para la ciudadanía activa (Cerdeira et al. 2004). Sobre significados en torno a la **comunicación** entre la escuela y familia, se hace referencia a al principio de normalidad y una proactividad por parte de la escuela (Razeto, 2018), con responsabilidades disociadas sobre quien debe comunicar (Epstein, 2013a), con predominancia de comunicaciones informales (Garreta, 2015), tales como redes sociales o llamadas telefónicas; una disminución de la comunicación con los apoderados con la llegada del furgón escolar, entre otros resultados. Por su parte, es relevante el surgimiento de **importancia atribuida a las familias**, a la que se atribuye el origen de una identidad, mientras que la escuela entrega posibilidades de elección para el estudiante desde una mirada

científica, tal y como señala la UNESCO (2004) sobre el rol familiar primigenio en el desarrollo y aprendizaje de niños. Con todo, lo anterior es coherente con otras investigaciones empíricas, donde se atribuye una importancia a los padres en la tarea apoyo en el proceso educativo de sus hijos, concebido como complementario al trabajo docente por parte de futuros profesores (Cárcamo y Rodríguez, 2015), así como también estudios con proximidad geográficas a nuestro objeto de investigación, pero desde la perspectivas de las familias, que señalan la importancia del rol del profesorado en la relación familia-escuela (Ortega y Cárcamo, 2018).

Por último, profundizando en los **procesos de subjetivación** que modelaron los significados sobre la relación familia-escuela del profesorado rural, se situó a los docentes en contexto de *prueba* por medio de las lógicas de acción de integración, estrategia y subjetivación sobre la relación familia-escuela (Martuccelli y De Singly, 2012). En consecuencia, la lógica de acción de integración pudo dar cuenta de la época como estudiante de escuela rural, el cómo el involucramiento de su familia y justamente de qué manera en esa etapa de la vida se afirma la intención de ser profesor/a, en un proceso de habituación (Berger y Luckmann, 1984); la lógica de acción de estrategia, en que se manifiestan los recursos e intereses que poseen los sujetos, lo que pudo vislumbrar una articulación de saberes para integrarlos como competencia, revelando un habitus profesional del profesorado rural (Perrenoud 1996, en Perrenoud, 2011); y por último, se dio cuenta del proceso de configuración de la subjetividad cuando se articulan las lógicas anteriores y hay un distanciamiento de ellas desde una postura crítica, tal y como plantea Dubet (1994) (Martuccelli y De Singly).

Ahora bien, podemos vislumbrar las siguientes limitaciones de este estudio: develar los procesos subjetivos sobre la relación familia-escuela que poseen las familias, profesionales relevantes como la dupla psicosocial y profesores que no sean profesores jefe; investigar en el resto de escuelas rurales que no pertenecen al Microcentro Las Camelias, puesto que no tienen cursos multigrado; comprender los significados sobre la relación familia-escuela en el contexto de una reunión de

microcentro mediante focus group; contrastar los resultados de esta investigación con las percepciones que tengan los profesores del área urbana de la misma comuna; contrastar los significados sobre la relación familia-escuela entre familias de prebásica y primero básico con padres de niveles entre 6° y 8° básico, puesto que los primeros tienden a una mayor implicación que los segundos; y por último, el investigador es profesor jefe y parte del equipo de gestión de una de las escuelas presentadas, rol que lo hace parte integrante del objeto de estudio con la posibilidad de interponer significados propios a profesores entrevistados.

Finalmente, respecto de las proyecciones de este estudio, podemos afirmar que este estudio forma parte de insumos para la implementación de la política local de desarrollo profesional docente del DAEM de Bulnes. En este sentido, desde el área de Convivencia Escolar se pueden establecer políticas considerando las prácticas de implicación parental de Epstein (2013b), pero también, este estudio devela prácticas exitosas de implicación parental, tanto a nivel particular como parte de la gestión de estos establecimientos de educación rural, lo que posibilita acciones como aprendizaje entre pares donde se comparten estas experiencias en el contexto de reuniones comunales o Microcentro.

## Bibliografía

- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.
- Antognini, A., Villatoro, C., Ramírez, C. y Escobar, S. (2016). *Informe final. Familia escuela. Caracterización de las familias del sistema escolar*. Recuperado de: <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2017/11/Informe-Final-Familia-Escuela-Caracteristicas-del-sistema-escolar.pdf>
- Arévalo, M. y Santana, A. (2015). Percepción de los resultados de la intervención social implementada por duplas psicosociales en escuelas municipales. Implicancias en la vinculación familia-escuela. En *Familia-Escuela-Comunidad III: Implementando el Modelo de Intervención Biopsicosocial* (1a, pp. 93–120). Santiago [Chile]: Universitaria.
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, pp. 150-163.
- Arón, A., Milicic, N., Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educación: Santiago.
- Arriagada, I. (2018). Educación Rural en Chile, sus desafíos. Recuperado el 9 de Abril de 2020, de: <https://www.grupoeducar.cl/noticia/educacion-rural-en-chile-sus-particularidades-y-desafios/>
- Ávalos, B. (1999). *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile*. Recuperado de: [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/Desarrollo\\_del\\_docente\\_en\\_la\\_insti\\_tucion\\_escolar\\_Chile\\_los\\_microcentros\\_rurales\\_y\\_los\\_grupos\\_profesioanesl\\_de\\_t rabajo\\_en\\_Chile.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Desarrollo_del_docente_en_la_insti_tucion_escolar_Chile_los_microcentros_rurales_y_los_grupos_profesioanesl_de_t rabajo_en_Chile.pdf)
- Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N° 2. *Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*, Chile.

- Bauman, Zygmunt. (2004). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica (Tercera Edición).
- Bellei, C, Valenzuela, J., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*. Santiago de Chile: LOM.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1984) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores: Argentina.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2020). Indicadores socio-demográficos y económicos Región de Ñuble. Recuperado el 10 de Abril de 2020, en: <https://www.bcn.cl/siit/nuestropais/region16/indica.htm>
- Cabello, S. A., & Miranda, J. G. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 61-71.
- Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=s1688-42212013000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=s1688-42212013000100008&script=sci_arttext)
- Cárcamo, H. y Rodríguez, C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educación y educadores*, 18(3), 456-470.
- Cárcamo, H. (2016). Microcentros de escuelas rurales de la provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. *Sinéctica*, (47) Recuperado en 11 de abril de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2016000200010&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200010&lng=es&tlng=pt).
- Codoceo, F., & Sougarret, J. M. (2017). Fragmentación, asistencialismo e individualización de la responsabilidad: perspectivas territoriales concernientes a las percepciones ciudadanas de las políticas públicas en el contexto chileno de producción neoliberal. *Sociedade e Estado*, 32(2), 371-387.
- Colás, P. y Contreras, J. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499.

<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>

Comellas, M.J. (Junio, 2003). *Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos*. Recuperado de <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>

Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educación*, 51(2), 259-275.

Díaz, A. (2015). Qué es lo psicosocial. Ocho pistas para reflexiones e intervenciones psicosociales. *Psicología Social Crítica e Intervención Psicosocial Reflexiones y Experiencias De Investigación*. Universidad de San Buenaventura, Colombia.

Domingo, Á. (2013). El profesional reflexivo (D.A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. Barcelona: Práctica reflexiva. Citado el 16 de Julio de 2018]. Disponible en: <http://goo.gl/Uy7QpA>

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Ediciones Internacionales Universitarias: Madrid.

Elacqua, G., Santos, H., Urbina, D. y Martínez, M. (2011). ¿Estamos preparados para cerrar las malas escuelas en Chile? Impacto sobre equidad en el acceso a educación de calidad. *Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile, Proyecto Fonide F, 511083*.

Engüita, M. F. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Universitat de Lleida.

Epstein, J. (2013a). Hacia una teoría de la relación entre la familia y la escuela: prácticas docentes e involucramiento de los padres. En Epstein, J. *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas* (Edición 1, p. 135-157). Santiago: Fundación CAP.

Epstein, J. (2013b). Preocupándonos por los niños que compartimos. En Epstein, J. *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas* (Edición 1, p. 15-49). Santiago: Fundación CAP.

Garreta, J. (2007). *Relación familia-escuela*. Universitat de Lleida.

- Fawaz, J. y Soto, P. (2012). Mujer trabajo y familia: Tensiones, rupturas y continuidades en sectores rurales de Chile central. *La ventana. Revista de estudios de género*, 4(35), 218-254. Recuperado en 12 de abril de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-94362012000100009&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362012000100009&lng=es&tlng=pt).
- Ferrada, D., Villena, A., & Turra, O. (2015). Transformar la formación. *Las voces del profesorado. RIL Editores, Santiago (Chile)*.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Gubbins, V. y Berger, C. (2002). Hacia Una Alianza Efectiva entre familias y Escuelas. *Revista Persona y Sociedad*, Vol. XVI, N°3, pp. 71-86.
- Ilustre Municipalidad de Bulnes. (2015). *Plan de Desarrollo Comunal 2015-2018*. Bulnes.
- Ilustre Municipalidad de Bulnes. (2019). *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (Padem)*. Bulnes.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). 2020. *Resultados Censo 2017*. Recuperado el 12 de abril de 2020.
- Jarpa-Arriagada, C., González, C., Roa, L. y Bustos, K. (2019). Somos el Gary Medel de la selección: Representaciones sociales de duplas psicosociales sobre sus finalidades en el contexto educativo municipal, Chile. *Revista Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, (20), 149-173.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lahire, B. (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (14), 75-105. [fecha de Consulta 19 de Marzo de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283121840004>
- Lizana Bernal, B. (2015). Efectos percibidos de los apoyos en el contexto de la ley SEP: en escuelas rurales de la Región Metropolitana. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia---escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73---83.

- Macià, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2018, núm. 10, p. 89-112.
- Macià, M. y Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 2018, vol. 36, núm. 1, p. 239-257.
- Martínez-Novillo, J. R. (2016). Cómo juzga la escuela a las familias. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 385-396.
- Martínez, S. D. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15.
- Martínez, N. (2015). Identidad Cultural y educación. *Diálogos*, (8), 33-40. Recuperado de: <http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2055/1/3.%20Identidad%20cultural%20y%20educacion.pdf>
- Martuccelli, D. (2013). *Sociología de la modernidad. Itinerarios del siglo XX*. Santiago: Editorial LOM.
- Martuccelli, D. y De Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago: Editorial LOM.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- MINEDUC. (s.f.-a). *Bases de Datos Directorio de Establecimientos Educativos*. Recuperado de: <http://datos.mineduc.cl/dashboards/19731/bases-de-datos-directorio-de-establecimientos-educativos/>
- MINEDUC. (1990). Decreto 565 de 1990. *Aprueba Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados*. Fecha de promulgación 6-06-1990. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (1995). *Manual de Desarrollo Curricular para Escuelas Multigrado*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2005). Decreto N° 24 de 2005. *Aprueba Reglamento de Consejos Escolares*. Fecha de promulgación 27 de enero de 2005. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia*. Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>

- MINEDUC. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*. Santiago, Chile: Mineduc.
- MINEDUC. (2017a). *Revisión de las políticas educativas en Chile. Desde el 2004 a 2016. Informe Nacional*. Centro de Estudios Mineduc: Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2017b). *Familia escuela: sistematización de evidencia empírica y bibliográfica*. Recuperado de: <http://www.biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/479>
- MINEDUC. (2017c). Política de Participación de las Familias y la Comunidad en instituciones educativas. Recuperado de: <http://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2017/04/Pol%C3%ADtica-de-Participaci%C3%B3n-de-la-Familia-y-la-Comunidad-en-instituciones-educativas.pdf>
- MINEDUC. (2019). *Orientaciones acerca del rol y funciones de las y los profesionales asistentes de la educación que participan en los programas de integración escolar (PIE)*. División de Educación General. Unidad de Educación Especial: Santiago, Chile.
- Miranda, J. G., & Cabello, S. A. (2016). Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9(3), 334-345.
- Navaridas, F.; Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid: UNED, n. 20, p. 223-248.
- Núñez, C. G.; Cubillos, F.; Solorza, H. (2015). El cierre de las escuelas rurales en Chile: la escuela desplazada al no lugar. *Arquitectonics: Mind, Land & Society*, Maig 2015, núm. 27, p. 107-113.
- Olivares, P. A. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula abierta*, 35(1), 83-90.

- Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Ortega, M. y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81-97.
- Paredes, J. P., Ruiz, N. O., y Guzmán, C. A. (2018). Conflicto social y subjetivación política: performance, militancias y memoria en la movilización estudiantil post 2011. *Persona y sociedad*, 32(2), 122-149.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó: Barcelona.
- Ramos Pazos, R. (2010). Derechos y Obligaciones entre los padres e hijos de familia. *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, (20).
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44, e180495-e180495.
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 11, núm. 1, pp. 8-31.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a. ed.). Universidad de Deusto: Bilbao.
- Salinas, Á., Rozas, T., y Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Santiago Andrés Rodríguez. La persistencia de la desigualdad social en el nivel*, 87.
- San Martín D. y Quilaqueo, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles Educativos*, 34(136), 63-78.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere Ediciones.
- Simón, C., & Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Soto, I. P. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27).

- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, 34, 203-215.
- Toledo-Nickels, U. (2009). El programa socio-fenomenológico de investigación. *Cinta de moebio*, (35), 67-87. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2009000200001>
- UNESCO. (2004). *Participación Familiar en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe–UNESCO.
- Valenzuela, J., Villarroel, G., & Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Revista Pensamiento Educativo*, 50(2), 113-131.
- Vera, D., Garrido, S. S., y Zunino, H. M. (2013). En torno al cierre de las Escuelas Rurales en Chile: antecedentes para la implementación de una política de estado. *Revista investigaciones en educación*, 13(1), 123-143.
- Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 297-310. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Viciano, J; Delgado, M.A.; Del Villar, F. (1997). El análisis de los niveles de reflexión en el discurso. Su aplicación desde la perspectiva del formador de formadores al campo de la educación física y al entrenamiento deportivo. *Revista Motricidad*, 3, 151-175.
- Williamson, G. (2004). Estudios sobre la Educación para la población Rural en Chile. En FAO/UNESCO/CIDE/REDUC/COOPERAZIONE ITALIANA, Educación para la educación rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú (pp.93-163). Roma: Unesco.
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica: España.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE): Santiago.

## Anexos

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante:

Quien suscribe Juan Pablo Fernández Vega, rut. 15.876.746-5, de profesión Profesor, está realizando la investigación titulada “Relación familia-escuela: significados de profesores rurales”, en el marco del programa de Magíster en Educación de la Universidad del Bío-Bío.

El objetivo general del proyecto es: Develar los significados sobre la relación familia-escuela que poseen profesores en ejercicio de escuelas multigrado de la comuna de Bulnes, con el fin de aportar evidencia empírica al Departamento de Educación Municipal (DAEM) y a instituciones de Formación Inicial Docente (FID).

Su participación consiste en contestar una entrevista semiestructurada que permite alcanzar el objetivo de la investigación. Este proceso le tomará alrededor de 30 a 40 minutos aproximadamente, información que quedará registrada mediante el uso de grabadora. Los registros quedarán a disposición del investigador responsable y permitirá conocer en profundidad la temática investigada.

La información obtenida a través de este estudio será mantenida bajo estricta confidencialidad. Su nombre no será utilizado. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación, por tanto, serán anónimas. Ningún informe o publicación que se genere como resultado de este estudio lo identificará de ninguna manera.

Participar de este estudio de investigación depende de usted, puede decidir si participar o abandonar el estudio en el momento que usted lo decida, incluso posterior al inicio de la investigación sin que esto genere sanción.

El estudio no conlleva ningún riesgo para su salud física o mental y no recibirá compensación económica por su participación. Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, se puede comunicar con Juan Pablo Fernández Vega al correo electrónico [juanpferna@gmail.com](mailto:juanpferna@gmail.com) y Héctor Cárcamo Vásquez (profesor guía) [harcamo@ubiobio.cl](mailto:harcamo@ubiobio.cl).

#### ACEPTACIÓN

Yo, \_\_\_\_\_, he leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado en qué consiste la investigación y la participación requerida por mi parte y voluntariamente doy mi consentimiento para que la investigadora pueda realizar la entrevista mediante registros de audio. He recibido copia de este documento. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Nombre y Firma del docente  
Investigador**

**Nombre y Firma del**

Bulnes, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019

## GUIÓN DE ENTREVISTAS

1. ¿Cuál ha sido su experiencia trabajar con las familias a lo largo de su carrera?
2. ¿Cómo ha trabajado Ud. Temas como la parentalidad con las familias?
3. ¿Cuál ha sido su experiencia con las familias de su escuela en el trabajo con talleres o reuniones sobre el desarrollo de los niños, estilos de crianza u otros temas relacionados con la parentalidad? ¿Cómo ha sido su participación en la organización de estas actividades? ¿cómo se ha desarrollado el trabajo con otros profesionales sobre este tema? ¿Qué destacaría de lo vivido? ¿Por qué?
4. ¿Cuál ha sido su experiencia respecto de la participación de las familias en actividades de voluntariado, clase regular en asignaturas, actividades con el centro general de apoderados? ¿Cómo ha sido su participación en la organización de estas actividades? ¿Qué destacaría o cambiaría de lo vivido? ¿Por qué?
5. ¿Cuál ha sido su experiencia respecto de informar a las familias sobre los contenidos o habilidades necesarias para el logro de aprendizajes, y también sobre cómo abordar las tareas en el hogar, y por último establecer acuerdos sobre evaluaciones, y actividades de vacaciones? ¿Podrá ejemplificar? ¿Qué destacaría o cambiaría de lo vivido? ¿Por qué?
6. Según su experiencia ¿Qué tipo de información se comunica a las familias? ¿Qué aspectos se comunican sobre los estudiantes? ¿Puede dar ejemplos? ¿Cómo ha sido su participación en este tema?
7. Según su experiencia, ¿qué actor cree Ud. que debe generar el contacto, las familias o la escuela? ¿Por qué? ¿Puede dar ejemplos? ¿Cómo ha sido su participación en este tema?
8. Según su experiencia, ¿Cuáles son los canales de comunicación con las familias más recurrentes en su establecimiento? ¿los considera efectivos? ¿qué otro canal cree Ud. que podría funcionar de mejor manera? ¿Puede dar ejemplos? ¿Cómo ha sido su participación en este tema?

9. Según su experiencia, ¿Existe cercanía o distancia con las familias al momento de comunicarse? ¿Por qué? ¿Puede dar ejemplos? ¿Cómo ha sido su participación en este tema?
10. Según su experiencia, ¿en qué ocasiones se establecen comunicaciones entre la escuela y la familia? ¿Puede dar ejemplos? ¿Cómo ha sido su participación en este tema?
11. Según su experiencia, ¿cuáles han sido las motivaciones personales para comunicarse con las familias? ¿Qué destacaría o cambiaría de lo vivido? ¿Por qué?
12. ¿Qué crees que piensa para tu familia el que la escuela estreche vínculos con las familias? ¿Por qué crees que piensan eso?
13. En la escuela a los que fuiste, ¿cómo se relacionó la escuela con tu familia?
14. ¿Tu familia tenía participación en las actividades de la escuela? ¿Cómo viviste eso?
15. ¿Cómo describirías la relación de la escuela de tus hijos con tu familia?
16. ¿Participas como apoderado en las actividades de la escuela? ¿Qué destacaría o cambiaría de lo vivido? ¿Por qué?
17. ¿Por qué decides estudiar pedagogía? ¿Cómo surge esa intención?
18. ¿Cuál crees que ha sido tu aporte a la sociedad desde esta profesión? Específicamente, ¿qué te interesó más de esta carrera al momento de decidirte? ¿por qué?
19. Según su experiencia ¿Cuál debería ser el rol de un profesor en la relación con las familias? ¿Cómo debería desarrollarse ese rol?
20. ¿Cuál ha sido su experiencia en la relación con las familias de escuelas rurales? ¿ha tenido otro tipo de experiencia?
21. ¿Cuál es su interés personal en el trabajo con las familias? ¿qué lo motiva? ¿Comparte con algún colega esa motivación? ¿existen agentes que apoyen ese trabajo? ¿existen agentes que dificultan ese trabajo? ¿Qué destacaría o cambiaría de lo vivido? ¿Por qué?