

Familia y proceso de aprendizaje

Estudio “Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico, de Villarrica y Pucón”.



GOBIERNO DE CHILE
FONDO DE SOLIDARIDAD E INVERSIÓN SOCIAL
MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN

Familia y proceso de aprendizaje

Estudio “Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico, de Villarrica y Pucón”.

Pontificia Universidad Católica de Chile. Villarrica, abril, 2006.

Fernando Burrows
Director

Marcela Olivares D.
Coordinadora

Equipo Ejecutivo
Claudia Coronata
Karin Soto
Yeni Caro
Marta Leonnard
Danixi Correa

Pelayo Benavides
Alvaro Bello
Juan Hiriart
Josefina Aurtenechea
Macarena Labra
Carolina Rodríguez

FAMILIA Y PROCESO DE APRENDIZAJE

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Contribuir a nutrir el desafío de socializar y promover prácticas familiares que se relacionen con el aprendizaje de los niños y niñas, para favorecer su pleno desarrollo y su acceso en iguales condiciones a una estructura de oportunidades.

CONCEPTO DE FAMILIA

La familia como un importante agente de aprendizaje de los niños y niñas. Es el primer ambiente social significativo que define y orienta pautas futuras en los esquemas de aprendizaje en general y en forma importante en los aprendizajes escolares.

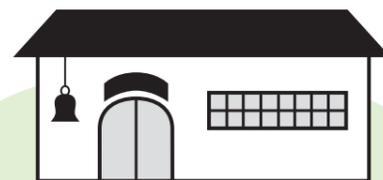
OBJETIVOS DEL ESTUDIO:

1

Identificar prácticas y representaciones familiares que favorecen los aprendizajes desde la perspectiva de los padres, madres o adultos responsables en diversas condiciones culturales y de conformación familiar.



Bajo reconocimiento y valoración de la familia



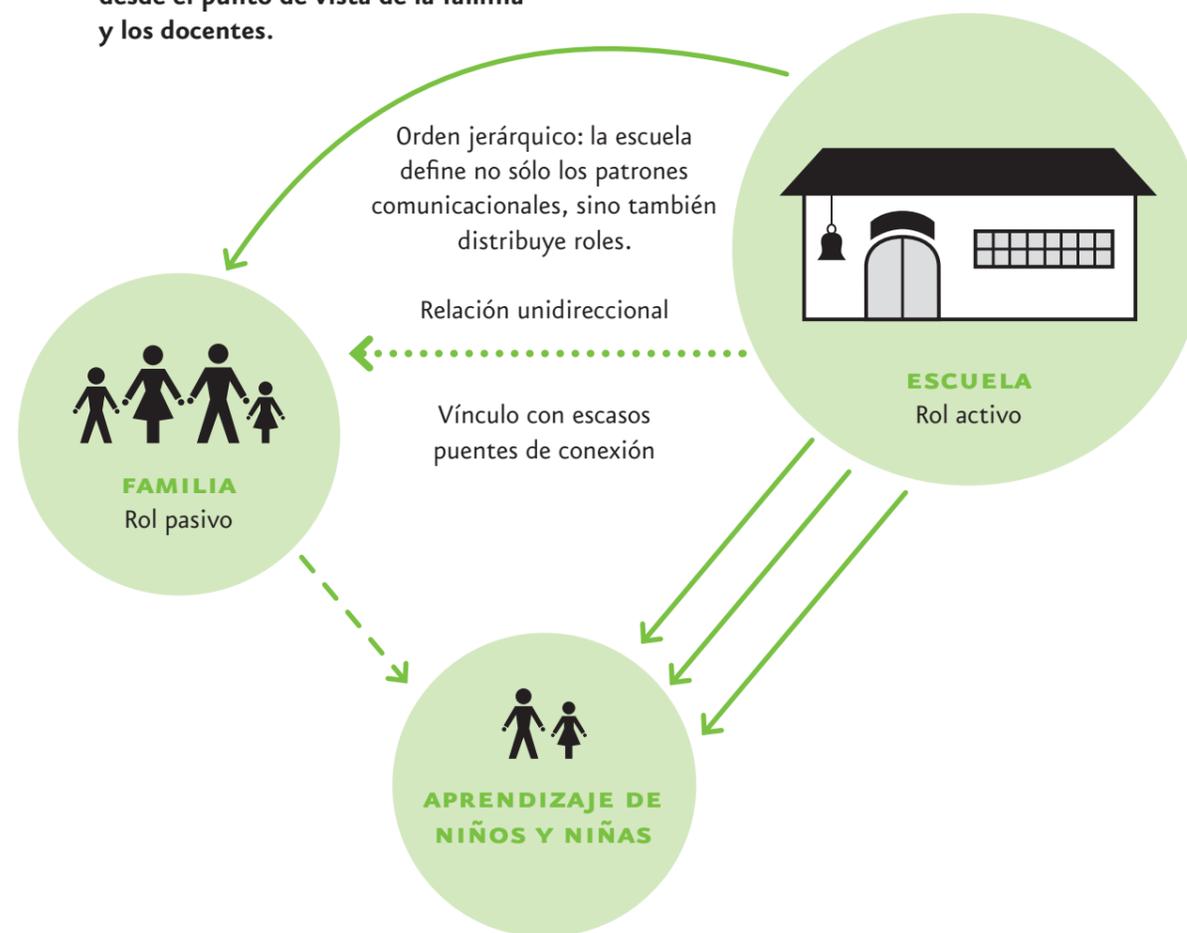
ESCUELA

Alta valoración de los métodos de escuela

- ~ Poderosa representación acerca de las expectativas hacia la escuela.
- ~ La escuela como el único lugar de superación de las condiciones de escasos recursos económicos y educacionales.
- ~ Esta representación funciona como una fuente impulsora y a la vez genera un conflicto dentro de la familia, con la consecuente baja estima de su responsabilidad y de su rol en la educación de los niños y niñas.

2

Examinar la relación familia-escuela, desde el punto de vista de la familia y los docentes.



PROPUESTA DE ACCIÓN

Consiste en tres líneas de acción:



a) Visita a domicilio



b) Taller educativo



c) Material educativo



Índice

1. Introducción.....	8
2. Antecedentes.....	10
A) Contexto: Caracterización poblacional de la región.....	11
B) Antecedentes bibliográficos.....	11
3. Marco conceptual.....	17
A) Familia como contexto educativo.....	18
A.1) Definición de familia.....	18
A.2) Transformaciones en la familia.....	18
A.3) Características y funciones de la familia.....	19
A.4) Capital social y cultural en las estrategias familiares de apoyo a los aprendizajes.....	20
A.5) La familia, los aprendizajes y los roles de género.....	21
A.6) Familia como contexto de prácticas educativas.....	21
A.7) Rol educativo en la socialización.....	22
A.8) Estrategias educativas.....	23
A.9) Definición de prácticas educativas.....	23
B) Aprendizaje en niños y niñas en edad pre–escolar y primer ciclo básico.....	24
B.1) Definición de aprendizaje.....	24
B.2) Factores que influyen en el aprendizaje.....	24
B.3) Mecanismo de aprendizaje.....	25
B.4) Un tipo de estrategia enseñanza–aprendizaje: La metacognición.....	25
C) Relación familia–escuela.....	26
C.1) La escuela.....	26
C.2) Mirada de la relación familia escuela desde la reforma.....	27
I. Paradigmas en la relación familia–escuela.....	27
II. Tipología de filosofías en la relación familia–escuela.....	29
4. Enfoque metodológico.....	31
A) Objetivos y productos del estudio.....	32
B) Muestreo.....	33
C) Recolección de datos.....	34
C.1) Técnicas: Familias.....	34
C.2) Técnicas: Profesores y profesoras de las escuelas.....	35

D) Procedimientos de análisis de datos.....	35
E) Socialización de resultados.....	36
5.Resultados.....	37
A) Identificación de las principales prácticas de la familia que tienen relación con los aprendizajes, percibidas por los padres, madres o adultos responsables de los niños y niñas.....	38
A.1) Descripción y análisis de las dinámicas familiares según tipo de familia, pertenencia étnica y cantidad de hijos.....	38
A.2) Análisis de las dinámicas familiares.....	39
A.3) Cantidad de hijos e hijas.....	39
A.4) Roles de género y aprendizajes.....	40
A.5) Los aprendizajes en la perspectiva de lo étnico.....	42
A.6) El trabajo, la organización del tiempo y las tareas en la casa y fuera de ella	43
A.7) Actividades y representaciones en torno al rol de la familia en los aprendizajes escolares.....	45
A.8) Descripción análisis de las representaciones y prácticas familiares relacionadas con los aprendizajes escolares.....	46
A.9) “Ser alguien en la vida”: La educación y el proyecto de vida familiar.....	48
A.10) Concepciones y prácticas favorecen los aprendizajes escolares.....	49
6. Identificación de nudos críticos y experiencias replicables que potencian la relación familia–escuela resultante de la examinación y caracterización de la relación entre las familias y establecimientos educacionales.....	50
A) Expectativas y valoración de las familias en relación a la escuela	51
B) Expectativas y percepción de las escuelas en relación a las familias.....	52
C) Relaciones establecidas con diferentes actores de la escuela.....	53
D) Relaciones establecidas con diferentes actores de la familia.....	54
E) Visualización en las familias de las prácticas de la escuela que inciden en los aprendizajes.....	55
F) Visualización en las escuelas de las prácticas de la familia que inciden en los aprendizajes.....	56
G) Identificación de nudos críticos y experiencias replicables entre familia y escuela.....	56

7. Comentarios y conclusiones.....	60
A) Propuesta de acción.....	68
A.1) Presentación.....	68
A.2) Objetivos.....	70
A.3) Metodología.....	71
A.4) Líneas de acción.....	71
I. Visita a domicilio.....	71
II. Taller educativo.....	71
III. Material educativo.....	72
A.5) Evaluación.....	72
A.6) Recomendaciones de expertos/as.....	73
Referencias Bibliográficas.....	74

Introducción

1

La Sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en conjunto con el Fondo de Inversión Social (FOSIS) y el Ministerio de Planificación (MIDEPLAN), en su visión común de promover acciones orientadas a mejorar la calidad y equidad en los aprendizajes de niños y niñas, han desarrollado un estudio exploratorio denominado “Prácticas Sociales, a nivel Familiar, que tiene Relación con los Aprendizajes de niños y niñas del nivel pre-escolar y del Primer Ciclo Básico, de Villarrica y Pucón, de la IX Región de la Araucanía”.

Este estudio pretende contribuir a nutrir el desafío de socializar y promover prácticas familiares que se relacionen con los aprendizajes de los y las niños y niñas, sin distinción de sexo, edad, nivel socioeconómico o pertenencia étnica, y con esto favorecer el pleno desarrollo de los y las niños y niñas y su acceso en iguales condiciones a una estructura de oportunidades.

Durante los últimos años se ha relevado el tema de la familia como primer espacio de aprendizaje en la infancia. Es interesante notar que en el área de la Sociología Educacional, ya en el año 1940, se planteaba, en el contexto de las transformaciones que había sufrido la familia moderna, como el desplazamiento de la instrucción a la escuela, que: “la familia basada en la comprensión, la confianza y el afecto mutuos continua siendo, la institución más adecuada para la educación del niño”. Y con respecto a la escuela se agrega, “La familia y la escuela, lejos de oponerse, tienden, pues a computarse y a auxiliarse mutuamente, en una íntima colaboración tanto más fácil de obtenerse en el dominio educativo, cuanto más viva y profunda se conciencia de la necesidad de estrechar las relaciones entre la familia y la escuela y de hacer converger para un fin común esas dos grandes instituciones sociales”⁽¹⁾.

Estos planteamientos se actualizan, y hoy, diversos autores, reconocen a las madres y los padres como primeros educadores, validándose el impacto positivo que puede tener el desarrollo de aprendizajes de niños y niñas en los primeros años de escolaridad en una educación de calidad.

Como se puede observar en el escenario presente y pasado, al parecer es indiscutible, que la familia se configura como un importante agente de los aprendizajes de los niños y niñas.

Existe un fundamento central que justifica esta perspectiva, el cual se puede resumir de la siguiente forma “la familia constituye el ambiente más significativo para la vida y desarrollo de niños y niñas. Es el primer grupo de pertenencia donde se desarrolla la persona. Es allí donde los niños y niñas aprenden a internalizar sentimientos, conocimientos, valores y creencias que les sirven de pauta para orientar y direccionar su propio comportamiento, elecciones y decisiones con respecto a los otros y su propio desarrollo como personal”⁽²⁾.

Ahora bien, cada familia tiene sus propios modos de ver y de hacer en relación a los aprendizajes, como se señala a continuación: “el aprendizaje es un proceso que sintetiza fenómenos que ocurren en el ámbito cognitivo y emocional en un individuo, pero pertenecen también al simbolismo cultural entre las personas, el cual es social”⁽³⁾. De ahí la importancia de comprender el modo cómo las familias simbolizan los aprendizajes de los niños y niñas, qué valoran, cuáles son sus percepciones y significaciones. En síntesis, identificar sus representaciones y prácticas sociales, considerando las diferentes condicionantes como tipo de familias, ubicación rural-urbana y particularidades culturales.

El presente estudio se llevó a cabo entre septiembre del 2005 y enero del 2006 en las comunas de Villarrica y Pucón. Las actividades y reflexiones desarrolladas han sido realizadas por un equipo interdisciplinario compuesto por profesionales con distintas experiencias laborales, esta diversidad enriqueció la ejecución y desarrollo del proceso de investigación.

Este documento contempla la presentación de los antecedentes que constituye el material bibliográfico que se revisó y analizó, luego se muestran las bases conceptuales que permiten enfocar los resultados de la investigación. El apartado siguiente da a conocer la metodología utilizada en el proceso de recolección y análisis de los datos. Por último, se plantean las conclusiones y comentarios a partir de los cuales se presenta una Propuesta de Acción.

(1) Azevedo F., “Sociología de la Educación”. México: Fondo de la Cultura Económica, 9ª edición, 1987.

(2) Gubbins, V. “Incorporación o participación de las familias? Un desafío más de la reforma educativa”. Santiago: CIDE, Documento de Trabajo N° 15, 1997, pp.7.

(3) Casassus J., “La escuela y la Desigualdad”, Chile: Ed. LOM, 2003.

Antecedentes



A) Contexto: Caracterización poblacional de la región

El estudio se llevó a cabo en las comunas de Villarrica y Pucón, las cuales tienen una serie de características destacables que se presentan a continuación.

La Comuna de Villarrica concentra un alto porcentaje de población rural. Según el Censo de Población de 2002, la población rural de la comuna de Villarrica alcanza en la actualidad a las 14.672 personas lo que equivale al 32,2% del total comunal. La zona urbana de Villarrica está rodeada de sectores rurales, con los cuales hay un constante intercambio en el ámbito laboral y de prestación de servicios. La población rural es una población que se ha mantenido estable, creciendo a tasas decrecientes respecto de la población urbana, por el contrario ésta última se ha incrementado a una tasa de crecimiento intercensal relativamente alta respecto de otras comunas de la región. Como es característico de las zonas rurales, la población está compuesta mayoritariamente por hombres (52,7%) aunque en un porcentaje levemente superior. Estas cifras podrían estar mostrando la existencia patrones migratorios y factores culturales que involucran principalmente a las mujeres.

La comuna de Villarrica posee un 17,2 % de población indígena según las cifras del Censo de Población del año 2002, la mayor parte de dicha población está compuesta por personas mapuche quienes residen principalmente en comunidades o reducciones distribuidas en la parte centro y sur de la comuna y que representan el 18,9% del total de las tierras de la comuna. La reducciones suman 147 con un total de 24.504 has.

La comuna de Pucón tiene una dinámica diferente a la de Villarrica, la mayor parte de sus actividades están concentradas en el rubro turismo, si bien un porcentaje importante de la población rural se ocupa en las actividades ligadas a este rubro la mayoría declara trabajar en actividades ligadas al campo. La economía mapuche es de autosubsistencia y en ella participan casi todos los miembros del grupo familiar.

En general, las principales actividades de la población rural se concentran en la agricultura que es la segunda actividad de importancia después del comercio y los servicios ubicados principalmente en los sectores urbanos. La agricultura, concentra al 13,6% de la mano de obra, tiene un carácter estacional por razones climáticas y también por el incremento que han experimentado los rubros de chacarería y hortalizas que venden su producción en los meses de verano aprovechando el fuerte flujo de turistas que permanece en la zona en esa época.

A fines del año 2003 la población en situación de pobreza en la Región de la Araucanía correspondió a un 8,7% de la población pobre del país.

El Sistema de Educación Comunal está compuesto por el Sector Municipal y el Particular que, en su conjunto atienden a una población escolar de 13.751 educandos. De este total, el 34,3% son municipales (33,3% de las Unidades Educativas urbanas y un 35% de las rurales), mientras que el sistema particular cuenta con un 65,7% de las Unidades Educativas. La comuna de Pucón en tanto, tiene una población que alcanza a las 21.107 personas según el Censo de 2002 de las cuales 13.837 son rurales y 7.270 son urbanas. En tanto que la población mapuche de la comuna alcanzó según el mismo Censo 3.521 personas.

B) Antecedentes bibliográficos

Esta es una breve panorámica de los principales resultados de los estudios que se están desarrollando a partir de políticas y prácticas en la incorporación de la familia al proceso educativo.

Familia y aprendizaje

El área de estudio, “relación familia y aprendizaje” ha cobrado interés en la última década, tanto a nivel Internacional como Nacional, por diversos motivos: uno, por la relación de influencia descubierta en la articulación familia–escuela en Educación Básica, dos, por el reconocimiento de las madres y padres como primeros educadores de sus hijos e hijas y tres, porque la familia es un espacio privilegiado para ampliar la cobertura de educación en la primera infancia⁽⁴⁾. Estas motivaciones son, a su vez, área de estudios desde donde se ha abordado la incorporación de la familia al proceso educativo. A continuación se presentan una serie de datos de estudios que han indagado en el tema y permiten visualizar los resultados de los estudios en algunas de las áreas recién planteadas.

Los niveles escolares comprendidos en este estudio, pre–escolar y primer ciclo básico, corresponden al periodo de desarrollo denominado infancia. Ésta es una etapa caracterizada por la dependencia con el entorno inmediato, lo cual genera que sea muy permeable y afectada por las pautas familiares.

En relación a aprendizajes no formales existen estudios, realizados a nivel internacional, que presentan la incidencia de pautas familiares en el aprendizaje.

En esta línea, un estudio evaluó interacciones entre padres e hijos en grupos de familias canadienses de bajos ingresos, indígenas y no indígenas. Constataron que tanto familias aborígenes, como no aborígenes, tenían interacciones que fueron catalogadas como poco óptimas en evaluaciones como: Sensibilidad a señales del hijo o hija, Respuesta a malestar del infante, Estimulación del desarrollo socio emocional, Estimulación del desarrollo cognitivo, Claridad de las señales y Responsabilidad frente al cuidador. A partir de estos resultados, se descartó que la variable etnicidad estuviera relacionada con interacciones poco estimulantes para el desarrollo y confirma que el factor determinante en los bajos puntajes obtenidos en ambos grupos, sería el nivel de bajos ingresos y pobreza general⁽⁵⁾.

En otro estudio a nivel internacional, se comparó familias latinas, más y menos aculturalizadas, con familias europeo–americanas para evaluar la influencia de sus prácticas familiares y valores culturales en el desarrollo de la competencia para planificar actividades. Se mostró que hubo diferencias significativas entre los distintos contextos socializadores, diferencias atribuidas a la influencia “moldeadora” de las expectativas de los padres y madres, condicionadas por sus valores culturales, las cuales definen las oportunidades de aprendizaje social que le brindan a los hijos e hijas⁽⁶⁾.

Desde la perspectiva de los aprendizajes formales, las pautas familiares y el desempeño escolar también están estrechamente vinculados. Existe una serie de investigaciones que dan cuenta de esto, señalando que uno de los aspectos que tiene gran influencia en el logro educativo en niños y niñas de enseñanza básica, es la familia⁽⁷⁾. Se ha estudiado una serie de elementos vinculados a la familia que tienen algún grado de relación con el logro educativo. A continuación se mencionan algunos de los más estudiados⁽⁸⁾:

- Nivel educacional de los padres y expectativas de escolaridad de sus hijos/as.
- Nivel socio económico.
- Apoyo al trabajo escolar.
- Intencionalidad pedagógica de la madre.
- Involucramiento de la familia en la escuela.

Con respecto a la escolaridad de los padres, un estudio comparativo de América Latina muestra que el nivel educacional de los padres se relaciona directamente con el rendimiento escolar de sus hijos o hijas. De modo que mayor escolaridad de los padres implica, logro escolares más alto en los hijos o hijas⁽⁹⁾.

(4) Blanco R., Umayahara M. Participación de las Familia en la Educación Infantil en Latinoamérica. Santiago: UNESCO, 2004.

(5) Letourneau, N.L., Hungler, K.M. & Fisher, K. Low–income Canadian Aboriginal and non–Aboriginal parent–child interactions . Child: Care, Health & Development, Vol. 31, 2005, pg. 545–554.

(6) Gauvain, Mary & Perez, Susan, “Parent–Child Participation in Planning Children’s Activities Outside of School in European American and Latino Families”, Child Development, Vol. 76, Number 2, 2005, pg. 371–383.

(7) CEPAL, “Importancia Relativa de algunos Factores del Rendimiento Educativo: Consulta a Expertos”, 1996. En: Córdoba C. “Familia y Aprendizaje” Documento de Trabajo Proyecto Enseñar para Aprender, CIDE 2003.

(8) Córdoba C., “Familia y Aprendizaje”. Documento de Trabajo Proyecto Enseñar para Aprender, CIDE 2003.

(9) Casassus J., Froemel J., Palafox J.C., Curato S. “Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer o cuarto grado de la educación básica” Santiago, 1998.

Más específicamente, la escolaridad de la madre, juega un rol central, como se muestra, en un estudio sobre medición de la calidad de la educación⁽¹⁰⁾. En éste se señala que “de los niños con alto rendimiento, el 60.2% son alumnos cuyas madres tienen alto porcentaje en esta escala de escolaridad, sólo el 1.9% de ellos tiene madres con bajos puntajes en dicha medición”. Con respecto a condiciones centradas en la madre, también existe una fuerte relación entre las expectativas que ellas tienen de la educación de los hijos e hijas, el rendimiento y el desempeño de ellos. Al respecto a nivel América Latina, Mayorga e Icaza⁽¹¹⁾ plantean, que entre las expectativas de las madres y el desempeño de sus hijos e hijas hay una relación directa. En específico, señala que la deserción escolar está relacionada con la expectativa sobre el logro académico y los años de permanencia en la escuela. En base a estos estudios se concluye que la escolaridad de la madre es la principal condición que tiene incidencia en los resultados de logro y desempeño escolar⁽¹²⁾.

Otra condición, es el nivel socioeconómico de la familia. Un nivel bajo de ingresos implica varias condiciones que influyen sobre los aprendizajes, involucra un modo de organización, un ambiente afectivo, la socialización lingüística o la adquisición temprana de actitudes y motivaciones⁽¹³⁾. En el otro polo, ingresos altos, esta asociada a dos campos de opciones de la familia que se ven favorecidas. Por una parte, la posibilidad de financiar escuelas que otorguen educación de mejor calidad y por otro lado, brindar mejores cuidados de nutrición y salud de sus hijos e hijas⁽¹⁴⁾.

Ambas variables, escolaridad de los padres e ingresos económicos fue catalogada como la más relevante en un 60% de investigaciones que se hicieron en América Latina y el Caribe (Wolff, Shiefelbein y Valenzuela, 1993): “una de las principales variables asociadas al rendimiento escolar es el nivel socioeconómico de la familia y la escolaridad de los padres...”⁽¹⁵⁾.

Otra de las variables de la familia que incide en los aprendizajes se relaciona con el **Apoyo al trabajo escolar**. En este ámbito los resultados son controvertidos, puesto que, contrario a lo esperable, no hay una relación directa entre el apoyo que brinda la madre en las tareas, entendido como “el interés activo de la madre en la vida escolar de su hijo/a que se expresa en conductas como: supervisar la realización de deberes escolares, visitar la escuela para saber del comportamiento de su hijo, etc.”⁽¹⁶⁾ y de los logros académicos. De modo que mayor preocupación de la madre no implica mejor rendimiento escolar⁽¹⁷⁾. Uno de los motivos posibles de estos resultados, es que la ayuda activa sea a causa de los bajos rendimientos y, por otro lado, puede ser que los bajos resultados se relacionan a la falta de destrezas pedagógicas de los padres y madres. Con respecto al apoyo escolar, suele considerarse como obvio que los padres y madres tienen los conocimientos suficientes para brindarlo, de modo que se percibe poco la angustia que produce no tener la preparación para ayudar en las tareas a sus hijos e hijas. Es percibido en menos de la mitad de los colegios de nivel socioeconómico bajo y en ningún establecimiento medio o medio alto.⁽¹⁸⁾

Por último, otra condición que influye, es la **incorporación de la familia en la escuela** lo cual está ampliamente documentado que tiene una estrecha relación con los logros escolares. Hay estudios que señalan que hay un aumento en el rendimiento escolar si los padres tienen contacto con las actividades de la escuela, más aún, el rol de la madre en cuanto a “su presencia, preocupación, posibilidad de apoyar a sus hijos”⁽¹⁹⁾. Otros estudios señalan que no sólo mejora el rendimiento escolar, sino que se ven influenciadas otras áreas del desarrollo puesto que mejora la autoestima, aumenta la motivación y confianza en el logro académico, aumenta la sociabilidad con el grupo de pares y la autonomía⁽²⁰⁾.

(10) UNESCO/OREALC. “Medición de la calidad de la educación: resultados. Volúmen III”, 1994. En Córdova C., op. cit pp.4.

(11) Icaza, B.; Mayorga, L. (1994) “Una estrategia de intervención educativa Familia Escuela para mejorar la calidad de la educación en sectores pobres”. En Córdova C. op. cit.

(12) Administración Nacional de Educación Pública (1991). “Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos”. Informe al contexto Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública. Pág. 99. En ibid.

(13) Brunner J., Elacqua G. “Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional”. 2005. http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/factores_que_in.html

(14) Córdova C. op.cit.

(15) Mizala A, Romaguera P., Reinaga T. “Factores que Inciden en el Rendimiento Escolar en Bolivia”. Documento de Trabajo CEA, pp , 1999, pp.12. http://www.webmanager.cl/prontus_cea/cea_1999/site/asocfile/ASOCFILE120030402114425.pdf

(16) REPLAD “Medición de la calidad de la educación: resultados”. Vol. III. En Córdova C. op.cit. pp.6.

(17) Op. Cit.

(18) Gubbins V., “Relación entre escuelas, Familias y Comunidad: Estado Presente y Desafíos Pendientes”. Revista Electrónica Umbral N°7, 2001. <http://www.reduc.cl/reduc/vgubbins2.pdf>

(19) Córdova C. pp.7 Ibid.

(20) Icaza, Arellano y Mayorga—CIDE—1993, en Ibid.

Contexto Institucional en el área de la relación familia y aprendizaje

La incorporación de la familia al proceso educativo se convirtió en un tema relevante a partir del año 1990, año en que el gobierno de Chile se adhiere a los planteamientos internacionales, en la decisión de abordar el desarrollo del país desde la perspectiva de la equidad. Uno de ellos son los acuerdos de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, donde se estableció como estrategia en el Plan de Mejorar la Educación, la concertación de acciones entre la escuela, la familia, la comunidad y el Estado.

En este contexto, en el ámbito de la educación pública se declaran una serie de principios orientadores que tienden a ampliar la mirada hacia la incorporación de otros agentes educativos como la comunidad y familia. Estos principios tienen tres implicancias⁽²¹⁾:

- a. Ampliar lo educativo más allá del aparato escolar, reconociendo a otros ámbitos y actores relevantes en el proceso de aprendizaje como son la familia y la comunidad.
- b. Incorporar como estrategia la participación ciudadana para potenciar, mejorar y controlar la calidad de los procesos y resultados educativos.
- c. Fortalecer el principio de autonomía de los establecimientos educacionales para construir la relación familia–escuela en base a las particularidades de cada una.

Sumado a esto, varias investigaciones señalan la poderosa influencia de la integración de los adultos responsables al proceso educativo, que en síntesis señala que generan mejores habilidades básicas y mejor retención del aprendizaje⁽²²⁾.

Sobre la base de tales principios mencionados, comienzan a formularse los planes y programas y en general, las nuevas políticas. A partir del 2003, estos principios fueron expresados en la “Política de Participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo”. En un nivel ejecutivo, esta política promueve la participación de la familia a través de cuatro líneas de acción:

1. Generación de instancias de convivencia entre los actores de la comunidad educativa.
2. Impulso y Apoyo de iniciativas de perfeccionamiento y capacitación de los actores de la comunidad educativa.
3. Análisis y propuesta de la modificación del marco jurídico vigente, en el contexto de la legislación nacional e internacional.
4. Disposición amplia de información clara y útil, a nivel de la comunidad nacional y en las comunidades educativas sobre temas educacionales de relevancia.

Además contempla, como uno de los ejes centrales la incorporación de la familia a la comunidad educativa creando alianzas con otros actores de la comunidad. Por otra parte, plantea como uno de sus objetivos principales la participación de la familia en el área del aprendizaje y la formación. Por último, propone y estimula un tipo de participación organizada y con status jurídico⁽²³⁾.

De este modo, esta política establece las bases para estructurar la relación familia –escuela presentando diversos principios, estrategias y líneas de acción, en la visión de promover prácticas de participación de la familia como actores relevantes. Por otra parte, cabe señalar que desde que se publicó hasta ahora a pasado poco tiempo como para señalar evaluaciones significativas. De hecho es poco conocida, de modo que hay escuelas y padres y madres que aún la desconocen.

Limitaciones visualizadas en la relación familia–escuela

Si bien las evaluaciones de la política antes mencionada pudieran ser poco signifi-

(21) Op. cit.

(22) Epstein L.J., 1992. En Gubbins V., op.cit.

(23) Ministerio de Educación, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, “Política de participación de padres, madres y apoderados en el Sistema Educativo”. Cuadernillo de Difusión, Santiago, 2003.

cativas por el escaso tiempo desde su publicación, existen evaluaciones que pueden ser consideradas como indirectas, que muestran la perspectiva de las prácticas en la realidad cotidiana, en la cual se observan, al menos, dos tendencias⁽²⁴⁾:

1. Aquella que busca un mayor protagonismo de las familias en términos de los procesos de aprendizaje de niños y niñas en el hogar o en la escuela.
2. Aquella que propicia la participación organizada de los padres en la gestión educativa.

Focalizando la primera tendencia como área de interés de este estudio hay diversos autores que han arrojado importantes datos que permiten visualizar algunos puntos críticos. Al respecto, se señala que la participación de la familia habitualmente se expresa en su incorporación en tareas periféricas (limpiar, pintar la escuela, dar aportes económicos, hacerse cargo de actividades en beneficio de la escuela como las kermesse, elección de reina, etc.), en tanto, la escuela no considera que la familia es experta en el conocimiento de sus hijos. También se afirma que las personas con las cuales comparte su vida cotidiana como el padre o la madre son quienes conocen mejor al niño o niña. Este conocimiento suele ser descalificado e ignorado⁽²⁵⁾. Consecuencia de este tipo de “participación”, el mismo autor, plantea que esta tendencia se potencia con que las familias se sienten inseguras de sus aportes, tienen dificultades para considerarse a sí mismas como agente protagónico del crecimiento de sus hijos.

Otra observación, desprendida de diversas experiencias de trabajo e investigaciones muestran que en la educación pre-escolar y en básica, el compromiso que asume la familia con la escuela se ve influido de manera importante por sus condiciones socio-económicas. Es decir, las familias no siempre tienen tiempo ni disposición para participar de la escuela, dado el estado de ánimo negativo que implica la lucha cotidiana por la supervivencia⁽²⁶⁾.

En esta misma línea la encuesta CIDE⁽²⁷⁾, presenta algunos aspectos de la realidad en los establecimientos escolares. En relación a la motivación, señala que según la percepción de los profesores y profesoras, son pocos los apoderados que tienen un interés alto por lo que ocurre con los alumnos/as en la escuela. Sin embargo, los alumnos/as encuestados tienen la percepción de que el interés de sus padres por sus estudios es alto. Agrega también que mientras más interacción, como conversaciones por ejemplo, entre padres y alumno/a, mejor es el resultado escolar, dato que es confirmado por la encuesta Simce 2000.

Con respecto a la comunicación en la relación familia-escuela, esta misma encuesta, señala que los apoderados solicitan poca información a la escuela en relación al proceso educativo de los niños y niñas y tampoco comunican mucha información de asuntos de la vida familiar y del desarrollo de los niños y niñas que puedan tener incidencia pedagógica. Se quiebra este esquema para casos más extremos como abuso sexual y consumo de drogas, donde sí hay un interés de comunicación con la escuela. La escuela por su parte, informa a la familia en forma limitada sobre actividades puntuales o información de definiciones de la escuela como normas y reglamentos. Otro aspecto que comunica a la familia, es el relacionado con bajo rendimiento y conducta inadecuada de los alumnos y alumnas, no así los éxitos escolares. Y no se suele consultar la/s visión/es y puntos de vista de los apoderados respecto de los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus hijos/as en la gestión pedagógica de los establecimientos. La forma de comunicar suele ser de un modo poco interactivo, esto es enviando comunicaciones por escrito (con todas las limitaciones que eso conlleva para importantes sectores sociales y educacionales del país) o delegar esta responsabilidad a los delegados de cursos o dirigentes/as de Sub-centro o Centro General de Padres.

(24) UNICEF, “Participación de los Centro de Padres en la educación”, Santiago, 2002.

(25) Vaccaro, L. 1995. En MINEDUC-PIIE. “Seminario La Familia y la escuela: una Alianza Posible para Mejorar los Aprendizajes”. Programa de las Novecientas Escuelas.

(26) Cardemil, C. 1995. En: Córdova C. Id.

(27) Ibid.

En lo que respecta al aporte de los apoderados en los procesos de toma de decisiones, a nivel administrativo y pedagógico, la encuesta referida muestra que estos últimos ven como un anhelo la posibilidad de tener derecho a voz y voto en decisiones que incumben el proceso formativo y educativo de sus hijos e hijas en las escuelas.

En conclusión, existe una tendencia hacia un tipo de comunicación unidireccional, que va desde la escuela a la familia, centrado en la voluntad del sistema directivo y de los docentes en definir qué, cuánto y cuándo informar. Por otra parte, está fuertemente teñida de desconfianzas mutuas en términos del tipo y uso de la información. Lo que finalmente se traduce en la primacía de una cultura relacional donde dar o pedir información parece ser visto como poco relevante para los docentes y e incluso para los propios apoderados⁽²⁸⁾.

(28) Idem

Marco conceptual

3

El marco conceptual de este estudio presenta el enfoque a partir del cual se definen aspectos metodológicos, tanto del proceso de recolección de datos como del proceso de análisis. Por otra parte, también cumple la función de entregar un contraste conceptual a los resultados permitiendo así generar las conclusiones.

Acorde a los objetivos, que se centran por una parte en la familia y, por otra, en los aprendizajes, requiere abordar en una primera instancia, la perspectiva de las dinámicas que aparecen en las familias, por eso se presenta su definición y principales características. En el contexto de las familias el área de focalización es el aprendizaje, por ello se hace necesario definir conceptos y presentar modelos que permitan comprender la dinámica entre la familia y los aprendizajes. Otro de los objetivos, está orientado a comprender la relación entre la familia y la escuela, por ello, se requiere examinar paradigmas que expliquen posibles vínculos en esta relación.

A) Familia como contexto educativo

A.1) Definición de familia

La familia es un concepto polisémico que ha tenido diversas formas de ser abordado por las distintas disciplinas y en diferentes épocas. Según la comprensión tradicional de familia, ésta refiere a una pareja unida por el matrimonio, a sus hijos y/o hijas, que cohabitaban con funciones claramente delimitadas. En la actualidad, esta comprensión ha evolucionado y la palabra familia hace referencia a variadas realidades, puesto que además de las familias nucleares clásicas, hay otras con miembros adoptivos, con cohabitación irregular, hogares unipersonales, familias monoparentales y familias reconstituidas. Con respecto a esta heterogeneidad de realidades, quienes se dedican a su estudio señalan que hay una serie de cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos que ha transformado no sólo su forma sino que también han afectado la organización y funcionamiento de sus miembros⁽²⁹⁾.

A la luz de estas transformaciones se entenderá por familia:

“la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”⁽³⁰⁾.

Esta definición brinda la suficiente amplitud para abarcar las diferentes estrategias de convivencia que hoy se constituyen como familias, y no considera como criterios únicos los vínculos legales y/o consanguíneos de otras definiciones.

A.2) Transformaciones en la familia

Como se señaló, hay una serie de modificaciones en las familias que están conformando un nuevo panorama social. Con el objeto de aumentar la comprensión de estas, a continuación, se mencionan, según la pertinencia para este estudio, algunas de las principales **transformaciones son:**

“Desde una perspectiva demográfica:

- Una disminución del tamaño medio de la familia, observándose una diversidad y heterogeneidad en las estructuras de las familias: Familias monoparentales, unipersonales, reconstituidas, familias de estratos pobres medios y altos, familias nucleares y jefatura femenina.

Desde una perspectiva cultural:

- La mujer ha aumentado paulatinamente su participación laboral.

(29) Valdés, X., y Valdés, T. (Eds). “Familia y Vida Privada ¿Transformaciones, tensiones y nuevos sentidos?” Chile: FLACSO–CEDEM–UNFPA, 2005. pp. 10.

(30) Rodrigo M. y Palacios J. (Coord.) “Familia y Desarrollo Humano”. Madrid: Alianza, 2003. pp. 33.

- Se registra, además, un aumento de los individuos del grupo familiar que ingrese al mercado laboral aportando ingresos.
- Ambos hechos provocan una pérdida en los hombres, del carácter de proveedor exclusivo.
- Existe una sobre carga para la mujer dado lo anterior, y una lenta redefinición de roles de género al interior de la familia.
- Pareciera que en las parejas más jóvenes se produce un reparto más equitativo o negociación de las responsabilidades, dado que las expectativas e intereses personales superan a los intereses familiares.
- Lo anterior se traduce en decisiones personales como postergar el matrimonio y la maternidad.
- Pareciera que dado lo anterior, las relaciones de pareja y la relación con los hijos e hijas son mas democráticas y menos jerarquizadas⁽³¹⁾.

(31) Ambrosio, V., 2004. En Valdés, X., y Valdés, T, op.cit.

A partir de esto se puede observar que hay un surgimiento incipiente de nuevas formas de relacionarse al interior de las familias. Una de las que destaca es el desarrollo de una mayor autonomía de los individuos que se combinan con anteriores pautas tradicionales, con las consecuentes nuevas configuraciones en su interior⁽³²⁾.

(32) Op.cit

A.3) Características y funciones de la familia

La familia se puede caracterizar como una suerte de “aula primordial”⁽³³⁾, en el sentido de un espacio en que se tejen, lazos afectivos primarios, vivencias particulares del tiempo y del espacio, se definen modos de distancias corporales (próxima), lenguaje e historia de la familia, todos los cuales caracterizan el entorno de los niños y niñas. Por otra parte, según la misma autora, cada familia pasa a ser un modelo cultural en pequeño, a partir del cual se elabora su propia variante, a través de mitos (ideología de grupo, valoraciones, representaciones y creencias, que proveen: patrones conductuales, tradiciones y valores), así como los modos de hacer y de aprender.

(33) Baeza, S. “El Rol de la Familia en la Educación de los Hijos”, Psicología y Psicopedagogía (Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL). Año 1, N° 3, 2000, p. 2.

La familia tiene ciertas funciones atribuidas socialmente, que en términos generales, se refieren a la reproducción de nuevas generaciones, la socialización de base de los niños, y la transmisión de valores, ideales, pensamientos y conceptos de la comunidad a la que pertenece.

Con respecto a la función socializadora, cada familia despliega una serie de usos y prácticas de la cultura mayor en la que está inserta, como a continuación se describe:

“Desde el momento del nacimiento, cuando los padres reaccionan ante el sexo de su progenitura, el bebé entra en un mundo rico en interpretaciones y significados, en el que todo se introduce por cortesía de los supuestos de una cultura en la que casualmente ha nacido. Los demás seres humanos en ese mundo le ofrecen satisfacciones físicas —afecto, alimento— y alimentos psicológicos —amor, conversación, humor, sorpresa—. Lo exponen al lenguaje, y demuestran sus usos. Le obsequian artefactos que se valoran dentro de esa cultura, ya sean tecnología como bolígrafos u ordenadores, juguetes, como sonajeros o muñecos, obras de arte, como cuentos o canciones, o saber en forma de rituales, dichos o preceptos morales”⁽³⁴⁾.

También, la familia es el espacio social en el que se definen, por primera vez los tipos de conductas y actitudes consideradas socialmente aceptables y apropiadas según género. A partir de la cual, se desarrolla la identidad sexual y de género. Las diferencias en las pautas de socialización, hacia las niñas y los niños, aparecen “incluso antes de nacer”, y este proceso se desarrolla, “al asignar una serie de

roles o papeles en función del sexo. Los roles de género son expectativas creadas sobre el comportamiento masculino y femenino que van a configurar a lo largo del desarrollo evolutivo lo que socialmente se considera como deseable para una mujer y para un hombre. Estos rasgos distintos «se supone» que emanan de manera natural y espontánea del sexo biológico y se van a ir interiorizando poco a poco hasta definir la personalidad adulta. Las marcas de género serán elementos decisivos para la formación de la madurez psicológica⁽³⁵⁾.

Otras funciones de la familia que favorecen el desarrollo de los niños y niñas son:

- Brindar afecto y apoyo, lo cual genera las relaciones de apego necesaria para la constitución de la familia como referencia psicológica para el niño o niña;
- Aportar estimulación para relacionarse competentemente con su entorno físico y social, lo cual se desarrolla por una parte, a través del ambiente y de la organización de su vida cotidiana y por otra, mediante las interacciones directas que la familia promueve.
- Facilitar la transición hacia otros espacios educativos que complementen la tarea de educación del niño o niña⁽³⁶⁾.

Con respecto, a esta última función, en ella se juegan las creencias, percepciones, valoraciones, expectativas de la familia, por ejemplo, en las decisiones, que van desde la elección de la escuela, hasta los modos de relacionarse con ese proceso de compartir la educación de los niños y niñas.

A.4) Capital social y cultural en las estrategias familiares de apoyo a los aprendizajes

El acceso a la educación formal y la adquisición de habilidades y capacidades está en directa relación con los recursos que poseen las personas y su grupo de pertenencia de manera previa a la experiencia educativa escolar. Pero cuando hablamos de recursos no sólo hablamos de recursos tangibles o que poseen valor de cambio sino también de un acumulado de recursos sociales y culturales que por lo general no son contables o son de difícil medición. La capacidad de actuar en conjunto, por ejemplo, los intercambios y la cooperación pueden hacer una gran diferencia con un grupo que no tiene estos “recursos”. Lo mismo ocurre con los acumulados individuales o familiares de orden cultural, valórico o ideacional, al parecer estos tienen una repercusión directa en la educación y el trabajo. En la actualidad el análisis de los acumulados sociales y culturales, están englobados dentro de dos categorías cercanas como son las de capital social y capital cultural. Ambas categorías sirven en este estudio para mostrar en que medida recursos extraescolares, que se encuentran fuera de la escuela pero dentro de la familia y la comunidad, pueden ser fundamentales para el desarrollo de estrategias de apoyo a los aprendizajes.

El capital social, hace referencia a las normas, instituciones y organizaciones que promueven: la confianza, la ayuda recíproca y la cooperación⁽³⁷⁾. El concepto de capital social hace referencia a un acumulado que tiene directa relación con factores de orden social, económico y cultural. La noción de capital entonces plantea la posibilidad de reconocer la capacidad que tienen los actores sociales de aprovechar las interacciones, las redes y el intercambio como hechos que contribuyen de manera positiva a mejorar la calidad de vida de las personas o simplemente a enfrentar situaciones específicas recurriendo a la trama social más que a las iniciativas individuales. De este modo, el capital social son los activos que tienen las personas como consecuencia de las relaciones con uno o con otros y (de forma correlacionada) de la participación en organizaciones que facilitan el acceso a recursos⁽³⁸⁾.

(35) García, C. “Educación no Sexista en la Reforma Educativa”, Cuaderno de Educación no Sexista n.º1. Madrid: CEAPA, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1993. pp3<http://www.ceapa.es/textos/publipadres/nosex.htm>

(36) Baeza S. op.cit.

(37) John Durston, “¿Qué es el Capital Social Comunitario?”, Serie Políticas Sociales N.º 38, División de Desarrollo Social, CEPAL, Santiago, 2000.

(38) Arriagada I., “Aprender de la Experiencia, el Capital Social en la Superación de la Pobreza, CEPAL, CEPAL, Santiago, 2005.

En tanto que el capital cultural son los recursos y símbolos que las personas o grupos tienen como resultado de la cultura a la que adscriben o sienten pertenecientes. Entendiendo como cultura un conjunto de estructuras, acciones, objetos y expresiones significativas (formas simbólicas), construidas y comprendidas por los sujetos dentro de un determinado contexto socio histórico través del cual los sujetos producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas⁽³⁹⁾.

Operacionalmente, en este estudio se ha enfocado en unos pocos aspectos de ambas categorías. El capital cultural se ha vinculado con la escolaridad de los padres y cómo esta se relaciona con la disposición de estrategias, medios y herramientas para ayudar a sus hijos. En cuanto al capital social se enfoca desde la inserción en redes, la participación en instituciones (iglesia, clubes deportivos, juntas de vecino, etc.) o la interacción en las redes familiares y comunitarias en general.

A.5) La familia, los aprendizajes y los roles de género

El análisis de las dinámicas familiares requiere de una mirada que va más allá de los análisis que ven a la familia como una “institución” estática donde coexiste un supuesto consenso cultural sobre el orden genérico, es decir, sobre el lugar que ocupa el hombre y la mujer al interior de la familia y que se manifiesta a través de representaciones y prácticas sociales. Esto significa que se debe intentar entender de qué manera los aprendizajes al interior de la familia están influenciados por las formas que adquieren las relaciones de género. Esto es importante porque de ello deriva el análisis de quién toma las decisiones en la familia, quién tiene el poder para tomar esas decisiones y qué intereses están primando. También puede ayudar a responder la pregunta de a quién se asignan las tareas de apoyo a los aprendizajes y qué repercusiones tiene esta asignación en los aprendizajes mismos. La perspectiva de género por tanto tiene la virtud de develar el modo en que los roles de género son asumidos al interior de las familias y las repercusiones que esto tiene en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas.

Con género, se entiende a una categoría social que trasciende las diferencias biológicas referidas al sexo y se concentra en las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres, esto por razones de contexto socioeconómico y de condiciones históricas y políticas, así como de los patrones culturales y religiosos de la sociedad en que ambos interactúan.⁽⁴⁰⁾

Mientras las diferencias por sexo son biológicas e inmutables, las de género son socio-culturales y por ende transformables de acuerdo al desarrollo específico de cada sociedad.

Las diferencias de género se expresan en roles, que construyen mandatos sociales distintos para mujeres y para hombres que les indican las funciones y responsabilidades, deberes y derechos que se espera que cada uno cumpla en la sociedad. Los roles son asignados –y “naturalizados” por las diferencias biológicas– legitimando determinadas funciones para hombres y mujeres.

A.6) Familia como contexto de prácticas educativas

La familia se constituye en un poderoso espacio social que rodea al niño o la niña en sus primeros años, que va acompañando su desarrollo y que en ciertas condiciones va potenciando sus habilidades. En este apartado, se pretende abordar como este espacio se constituye en un contexto educativo, a través de diferentes acciones cotidianas orientadas por sus significaciones, creencias y valoraciones, percepciones en la interacción con sus hijos y/o hijas.

En la familia ocurren implícita y sutilmente aprendizajes a través de actividades y relaciones que si bien, no tienen una evidente intención de enseñar, producen aprendizaje⁽⁴¹⁾.

(39) John B. Thompson, “Ideología y Cultura Moderna: Teoría Crítica Social de la Comunicación de Masas”, México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), 2002.

(40) Bello A. “Incorporación del Enfoque de Género en Proyectos Forestales, Manual, Proyecto CONAF-GTZ, Manejo Sustentable del Bosque Nativo Chileno”, Santiago 1999.

(41) Gubbins, V. “¿Incorporación o Participación de las familias?: Un desafío más de la Reforma Educativa”. Santiago: CIDE, Documento de Trabajo N° 15, 1997.

Desde una perspectiva cognitiva, hay un aprendizaje intuitivo que ocurren durante los primeros años:

“Durante los primeros años de vida, los niños de todo el mundo dominan una asombrosa serie de competencias con poca tutela formal. Llegan a ser competentes para cantar canciones, montar en bicicleta, bailar, estar al tanto de docenas de objetos en casa, en la carretera, o por el campo. Además, aunque de un modo menos visible, desarrollan sólidas teorías acerca de cómo funciona el mundo y sus propias mentes. Son capaces de anticipar qué manipulaciones harán que una máquina no funcione adecuadamente; pueden propulsar y coger pelotas en condiciones diversas; son capaces de engañar a alguien en un juego, del mismo modo que pueden reconocer si alguien intenta hacerles una mala pasada jugando. Desarrollan un sentido penetrante acerca de lo que es verdad y falsedad, bueno y malo, bello y feo —sentidos que no siempre concuerdan con los criterios comunes, pero en los que demuestran ser notablemente prácticos y vigorosos”⁽⁴²⁾.

(42) Gardner op.cit. pp18

Estos primeros aprendizajes que ocurren en el seno familiar, alrededor de los 5 y 6 años, se adquieren a través de “la combinación de modalidades sensoriomotrices de conocer, con las capacidades de utilización de símbolos de primer orden. De forma metafórica, son denominados “tejido hecho en casa” y tienen una fuerte influencia en el modo de enfrentar nuevas materias a aprender.

A.7) Rol educativo en la socialización

Desde otra perspectiva, en las actitudes de los niños y niñas la familia tiene un rol educativo para la adquisición de patrones positivos de socialización⁽⁴³⁾. Así entonces, cada familia, desde sus propios significados culturales, asumirá este rol dando énfasis y forma a esta labor. No obstante, las particularidades, hay tres criterios como referentes para los adultos, que favorecen el desarrollo de actitudes de los niños y niñas al interior de la familia: **Afectividad–Autoridad**, es decir, que cada adulto brinde afecto y a la vez autoridad de un modo equilibrado y no polarizar estas actitudes en cada adulto; **Las normas**, que “son acuerdos consensuados básicos entre los adultos y los niños, que posibilitan el funcionamiento, la convivencia y la relación en un grupo”⁽⁴⁴⁾.

(43) Comellas, M^a Jesús, “Criterios Educativos Básicos en la Infancia como Prevención de Trastornos”. Barcelona: (s/i), 2003. <http://www.avpap.org/documentos/criterioseducativos.htm>

(44) Hersh, Reimer, & Paolitto, 1988, en op. cit. pp. 3.

La autonomía que se desarrolla en tres ámbitos

- Hábitos personales, relacionados con la solución de las necesidades de auto cuidado.
- Hábitos sociales, que implica integración, colaboración y ciudadanía
- Hábitos de estudio/laboral, para una adecuada conducción del proceso educativo en la escuela y el estudio.

(45) Grusec y Goodnow, 1994. En García O., M^aD., “Construcción de la Actividad Conjunta y Traspaso de Control en una Situación de Juego Interactivo padres–hijos”. Tesis de para optar al titulóte Psicología U. Rovira y Virgili, no publicada, 2002. http://www.tdx.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-1029103-171122

Ahora, por parte de los niños la recepción de los dichos, actitudes y acciones, no será automática y está mediatizada por tres factores⁽⁴⁵⁾.

- La percepción que el niño entiende de las intenciones parentales. Lo que depende de: la claridad o “legibilidad” de los mensajes por parte del niño⁽⁴⁶⁾, capacidad para interpretar según su etapa evolutiva, y su estado emocional.
- La aceptación de dichos mensajes, condicionada por las relaciones padres–hijos y la percepción de justicia que tenga el niño o la niña.
- El haber participado o no en la elaboración de esos mensajes.

(46) Ceballos y Rodrigo, 1998. En: García O., M^aD. op.cit.

Es así como, existiría una reciprocidad en la relación padres–hijos, en las que los padres tienen ciertos roles y los hijos y/o hijas son sujetos activos frente a ese rol educativo dentro de la socialización.

A.8) Estrategias educativas

Desde los modelos de socialización familiar, se señala que hay expectativas y metas educativas que guían a los padres y que estas acciones son llevadas a cabo a través de estrategias de socialización. Con respecto a estas estrategias de socialización, las cuales explican el cómo se desarrollan los aprendizajes, el modelo de Socialización Conjunta propone la noción de influencias múltiples señalando que "el proceso de socialización familiar no responde a una secuencia lineal de prácticas educativas primero ejecutadas por los padres y luego interiorizadas por los hijos"⁽⁴⁷⁾, si no más bien, a un proceso multidireccional por lo tanto, con influencias recíprocas.

(47) Palacios J.M 1999. En: *Ibíd.* pp. 26.

En este modelo, es de particular interés las actividades y relaciones que se promueven en la cotidianidad de la vida familiar. Es decir, las rutinas y experiencias que son apoyadas y promovidas por los padres. Se señala que cada familia desarrolla un "currículum educativo" que corresponde al "conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, valores y normas de conducta que se van adquiriendo mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje con los miembros de la comunidad familiar"⁽⁴⁸⁾. Este modelo, además, menciona que los motivos de los padres, en la interacción con los niños y niñas condicionan su actitud en las actividades que comparten.

(48) Rodrigo y Acuña, 1998. En: *id.* pp. 27.

En el caso de las madres, se observaron cuatro tipos de motivos, a partir de un estudio realizado con niños y niñas entre 7 y 10 años de edad ⁽⁴⁹⁾. A continuación se presenta la topología.

(49) García O., 1997. En: *id.*

- a) Instruccionales (aprender, promover el desarrollo),
- b) Lúdicos (juego, diversión),
- c) Pragmáticos (acabar rápido, hacerlo bien) y
- d) Controladores (que me atienda, que siga mis instrucciones).

Según el mismo estudio, en los dos primeros, la motivación estaría centrada en los niños y/o niñas y en los dos últimos, la motivación estaría centrada en los intereses del adulto. Se concluye que las madres centradas en los niños y/o niñas usaban estrategias más mediadoras o de guía, adecuándose a las competencias de sus hijos. En cambio, las madres con motivación más centrada en el adulto (pragmática y de control) tendían a utilizar estrategias más asistenciales incluso reemplazar en la tarea a sus hijos y/o hijas.

En este modelo, otro aspecto del llamado "currículum familiar" está relacionado con la distribución del tiempo. En este sentido, hay familias que proporcionan a sus hijos ambientes más estructurados y predecibles, y otras más inadecuados e impredecibles; también unas familias aparecen como más capaces que otras para proporcionar las actividades más adecuadas a sus hijos según la edad, es decir, para reconocer que cada edad requiere de un espacio educativo propio⁽⁵⁰⁾.

(50) Acuña y Rodrigo, 1996. En: *id.*

Según esta perspectiva, la familia, puede ser representada como una comunidad de prácticas, en términos de entornos de actividades cotidianas con actores, motivos y tareas dirigidas a metas culturales.

A.9) Definición de prácticas educativas

A partir de todo lo anterior, se puede desprender que existen una serie de prácticas que tienen fuertes determinaciones en el desarrollo cognitivo y social del niño o la niña, que se constituyen en las instrumentarias iniciales y el andamiaje previo para los posteriores aprendizajes. Esta base de aprendizajes, corresponde a las disposiciones, a las herramientas que la familia entrega a sus hijos e hijas. A partir de estos aprendizajes adquiridos en los primeros años de infancia, los padres y

madres, tendrán la función de proveer las condiciones para enriquecer y complementar dichos aprendizajes facilitando el ingresar a un contexto de socialización mayor el cual es, la escuela.

De este modo, los padres realizan una serie de acciones cotidianamente basadas en expectativas y significaciones, a través de los cuales orientan su labor educativa. Los adultos responsables, que cumplen los roles de padre y madre, son a su vez sujetos sociales y como tales tiene pertenencias y están insertos en sistemas sociales a partir de lo cual construyen representaciones sociales que guían su labor educativa. De esta forma, se entenderá por prácticas educativas, basadas en representaciones sociales, aquellas acciones y estrategias de uso cotidiano que los padres utilizan para desarrollar aprendizajes en sus hijos y/o hijas, explícita o implícitamente.

B) Aprendizaje en niños y niñas en edad pre-escolar y primer ciclo básico

B.1) Definición de aprendizaje

El aprendizaje se constituye como una variable fundamental dentro de lo que comprende el estudio en cuestión. El fenómeno de aprender, implica la adquisición y transformación de conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas y por otra parte, exige capacidades lingüísticas, motoras y sociales⁽⁵¹⁾.

(51) Shunk, D. "Teoría del Aprendizaje". Ciudad de México: Editorial Pearson, 1997. pp. 2.

Adscribiendo al énfasis en los aspectos cognoscitivos presentes en el fenómeno, en particular respecto a las estrategias y creencias de los sujetos, entenderemos que Aprender "es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia"⁽⁵²⁾.

(52) Shuell, 1986. En: Shunk, 1997 op.cit.

De este modo, el aprendizaje es un proceso interno del niño o la niña, que le permite construir y modificar conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas; que se traducen en conductas observables, acciones o verbalizaciones. Estas construcciones deben ser duraderas y transferibles hacia otros ámbitos diferentes desde en el que se aprende.

B.2) Factores que influyen en el aprendizaje

Desde la teoría sociocultural, se enfatiza la relación activa del niño o niña con su ambiente, de modo que el entorno social y cultural juega el rol fundamental en el proceso de aprendizaje. De hecho, se llega a afirmar que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, tales como el lenguaje, la capacidad de planificar y otras competencias metacognitivas, es el resultado del proceso de aprendizaje y de la instrucción. Si bien se deben respetar ciertos límites orgánicos para poder generar cierto tipo de aprendizajes, se insiste en que el desarrollo es finalmente "arrastrado" por el proceso instruccional, por el aprendizaje logrado con otros⁽⁵³⁾.

(53) Vygotsky, 1934. En: Zúñiga, R. (Ed.). "El Aprendizaje Social". Valparaíso: Ed. Universitarias de Valparaíso, 1971.

Este proceso se da a partir de las acciones emprendidas en la llamada Zona de Desarrollo Próximo o Zona de Desarrollo Potencial que corresponde al área, en la que el aprendiz desarrolla una tarea que no está preparado para enfrentar sólo, pero que logra resolver con la ayuda de un mediador. Esta zona, se distingue de la llamada Zona de Desarrollo Real, que implica aquellas tareas que el individuo puede resolver sin ayuda. Lo que finalmente se logra es la ampliación de dicha zona, mediante la ayuda o "andamiaje" que provee la figura de apoyo, en otras palabras⁽⁵⁴⁾. Dicho de otro modo, en la actividad colectiva, guiado por los adultos, el niño o niña hace más de lo que podría hacer, comprendiendo independientemente. La divergencia entre el nivel de realización de tareas asequibles guiadas por los adultos, y el nivel de realización de tareas posibles a la actividad independiente, define la zona de desarrollo potencial del niño o niña⁽⁵⁵⁾.

(54) Op.cit.

(55) Ibíd.

Por tanto, desde la perspectiva sociocultural de aprendizaje, las situaciones de aprendizaje se generan en espacios de mediación, es decir, ambientes relacionales en los cuales el o los sujetos establecen un tipo de interacción particular de enseñanza–aprendizaje con otro u otros. La mediación, implica que el acento estaría puesto en el proceso de guía, por parte del que domina ciertas competencias, frente a aquel que no lo hace o lo hace a un nivel más precario. Dichos espacios y relaciones parecen ser un componente natural en la interacción humana, tanto a nivel íntimo familiar, como a nivel general, como por ejemplo, en el sistema educacional.

B.3) Mecanismo de aprendizaje

Desde la perspectiva Constructivista, para lograr aprendizajes que favorezcan el desarrollo integral del niño o la niña, se plantea, la necesidad de generar un proceso de enseñanza–aprendizaje significativo⁽⁵⁶⁾. Es decir, que responda a su contexto, sus intereses, que promueva la activación de sus conocimientos previos y la posibilidad de transferencia hacia otros ámbitos desde el cual se enseña.

Cabe destacar que el proporcionar aprendizajes significativos, requiere del desarrollo de estrategias de Enseñanzas y de Aprendizajes. Estas corresponden a procedimientos flexibles y adaptables a diferentes situaciones⁽⁵⁷⁾. Dicho en otras palabras, las estrategias se contextualizan, en función de captar el interés del educando y permitir la transferencia de la nueva información.

Desde esta perspectiva, las **estrategias de enseñanza**, se entienden como procedimientos o recursos que el agente de enseñanza maneja para desarrollar aprendizajes significativos⁽⁵⁸⁾. De lo que se desprende que la responsabilidad del diseño de la estrategia recae, en el docente o agente educador. Por otro lado, una **estrategia de aprendizaje** es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un niño o niña adquiere y utiliza de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas⁽⁵⁹⁾. Los objetivos particulares de cualquier estrategia de aprendizaje pueden influir en qué se selecciona, adquiere, organiza y por otro lado en la modificación del estado motivacional⁽⁶⁰⁾. Estas estrategias corresponden a una serie de “ayudas” internalizadas en el aprendiz, que éste decide cuándo y por qué aplicarlas, de modo que se adquieren como mecanismos de autorregulación.

La relevancia de las estrategias de aprendizaje, se relaciona con que permiten una mayor eficacia para aprender, es decir, para desarrollar un cambio perdurable de conductas.

B.4) Un tipo de estrategia enseñanza–aprendizaje: La metacognición

Las demandas y exigencias actuales se centran en la búsqueda de la autonomía del individuo. En este contexto, la implementación de la Reforma Educacional Chilena, busca estimular rasgos y cualidades potenciales de los estudiantes en varios ámbitos, dos de ellos son: el pensamiento reflexivo y metódico y la capacidad de resolver problemas, la creatividad y las capacidades de autoaprendizaje⁽⁶¹⁾.

Es así, como las propuestas educacionales orientan sus acciones por el principio educativo denominado “aprender a aprender”, el cual implica la capacidad de reflexionar acerca de la forma en que se aprende y actuar, en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones⁽⁶²⁾.

Se entiende, la metacognición, como el conocimiento de las distintas operaciones mentales y saber cómo, cuándo y para qué debemos usarlas. Así se desprenden dos dimensiones que la componen:

- conocimiento metacognitivo: Conocimiento de lo propios procesos mentales a través de la autoobservación. Entendiéndose estos como la percepción, atención,

(56) Ausbel, 1978. En: Shunk, D. *Ibíd.*

(57) Díaz, F. y Hernández, G. “Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Una interpretación Constructivista”. México: McGraw–Hill, 1999.

(58) Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991. En: *op.cit.*

(59) Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Hernández, 1991. En: *ibíd.*

(60) *Id.*

(61) Ministerio de Educación de Chile, Decreto 232, año 2002.

(62) Díaz B, F. y Hernández R., 1991. En: *Id.*

memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación, etc. Por tanto, es el conocimiento que tenemos de todas estas operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan/interfieren su operatividad⁽⁶³⁾.

- control metacognitivo: Relacionado con el qué, cómo, cuándo y dónde hacer uso de los procesos mentales. Generalmente a esta dimensión se le caracteriza como autorreguladora de la propia acción. La autorregulación exige: planificar la actividad mental antes de enfrentarse a una tarea, observar (monitoring) la eficacia de la actividad iniciada, y comprobar los resultados⁽⁶⁴⁾. Enseñar a autorregular la actividad mental equivale a enseñar estrategias eficaces de aprendizaje. Y aplicar estrategias metacognitivas conlleva a saber aprender⁽⁶⁵⁾.

De este modo, el niño o la niña, desde esta perspectiva, es el protagonista de los modos de abordar, las diversas situaciones de aprendizaje, conociendo qué hacer, cómo, cuándo y dónde hacerlo, evaluando lo realizado durante y al final de la acción, mejorando o confirmando la estrategia utilizada.

C) Relación familia–escuela

C.1) La escuela

Aunque la familia es el primer referente social del niño y la niña en sus primeros años, en la actualidad no es el único agente socializador. A diferencia de años atrás, hoy en día el niño(a) se abre a otros grupos sociales a muy temprana edad, lo que muchas veces ejerce una mayor influencia, uno de estos grupos es la escuela. Este cambio puede estar motivado en parte por “los cambios en la configuración de la familia, los nuevos roles femenino–materno y masculino–paterno, las exigencias laborales, económicas, la incertidumbre existencial, la complejidad de la vida actual”⁽⁶⁶⁾. Transformaciones que al parecer generan el hecho que la familia “no cubre su papel socializador de antaño y cada vez delega más y más funciones sobre otras instituciones”⁽⁶⁷⁾.

La escuela, como institución formal social encargada de llevar a cabo la educación en forma estructurada, organizada, apoyada por planes y programas de estudios impartidos en diferentes niveles, tiene distintas funciones, entre las cuales se pueden señalar⁽⁶⁸⁾:

- a) “Transmitir a las nuevas generaciones conocimientos que han sido adquiridos paulatinamente de generaciones anteriores;
- b) Buscar en la educación las aptitudes naturales para desarrollarlas y contribuir de ese modo a la formación de su personalidad;
- c) Desarrollar en el educando habilidades y destrezas, pero principalmente inculcarle valores humanos, que de alguna manera orientarán su vida;
- d) Despertar, mantener y acrecentar en los integrantes de la comunidad el interés por elevar su nivel cultural.
- e) Sumado a lo anterior, desarrollar en el educando interés por construir junto a otros y con otros su aprendizaje”.

De este modo, la escuela pretende ayudar a formar a los niños y niñas para que realice diferentes papeles en la vida social ya que desarrollará sus aptitudes físicas, morales y mentales. Por lo tanto, ayuda a formar una personalidad bien definida, lo cual contribuirá a que logre una mejor convivencia social⁽⁶⁹⁾.

Por otra parte, la educación en las escuelas de hoy, busca desarrollar estrategias que pedagógicamente se fundamentan en la construcción de aprendizajes significativos, profundos (profundización y extensión del conocimiento) y duraderos por

(63) Buron, J. “Enseñar a Aprender: Introducción a la Metacognición”. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2002.

(64) Brown, A.L., Bransford, J. D., Ferrara, R.A., Caminote, J. y Learning, C., 1983. En: op.cit.

(65) Op.cit.

(66) Baeza, S. “El Rol de la Familia en la Educación de los Hijos”, Psicología y Psicopedagogía (Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL). Año I, N° 3, 2000, p. 2.

(67) Op.cit. pp.10.

(68) Villarroel, G. y Sánchez, X. “Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad”, Estudios Pedagógicos. (online), N°28, 2002, pp. 123–141.

(69) Op.cit.

parte de los estudiantes, persiguiendo uno de los objetivos más valorados dentro de la educación a través de las épocas: enseñar a los estudiantes a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender⁽⁷⁰⁾. Para responder a este objetivo educacional, aportan el concepto de “pensamiento de buena calidad”, el cual se caracteriza por ser: **crítico**, capaz de procesar y reelaborar la información que recibe, de modo de disponer de una base de sustentación de sus propias creencias; **creativo**, es decir, generador de ideas alternativas, de soluciones nuevas y originales; y **metacognitivo**, capaz de reflexionar sobre sí mismo, para percibir sus propios procesos de pensamiento como objeto de examen⁽⁷¹⁾.

Desde otra perspectiva, las escuelas a través del mundo, influidas fuertemente por procesos de urbanización e industrialización crecientes, presentan características similares y rasgos predecibles. Se focalizan en la presentación de sistemas simbólicos o notacionales complejos que requieren de atención y concentración continuadas por parte de los educandos para lograr su dominio, con la escasa posibilidad de que lleguen a adquirirlos por simple observación de los padres u otros mayores competentes. También se ofrecen la instrucción común, la memorización repetitiva y la recitación, habilidades cuya utilidad última no sería un aspecto importante para el quehacer diario de la escolarización. La experiencia escolar suele estar marcada por una extrema disociación de importantes acontecimientos o productos palpables de la vida de la comunidad⁽⁷²⁾.

C.2) Mirada de la relación familia escuela desde la reforma

En Chile, desde 1989, la escuela ha estado en un proceso de mejoramiento orientado a ampliar los rangos de participación en las Políticas Educativas, para lo cual se ha impulsado la descentralización pedagógica del sistema. Entre otros intereses, esta política pretende hacerse cargo de la realidad sociocultural y etaria de los niños y niñas con el fin de desarrollar procesos de aprendizaje de mejor calidad. Para llevar a cabo estas tareas se ha optado por incorporar a la familia en el proceso educativo.

“La idea es acompañar el proceso de descentralización pedagógica con el reconocimiento de que en los hogares y en las relaciones familiares los niños y niñas aprenden y se desarrollan, ampliando y democratizando los espacios educativos tradicionalmente reservados sólo a la educación formal”⁽⁷³⁾. Desde esos años se han desarrollado diferentes acciones que tienen énfasis en integrar a las familias: entre estos se encuentran los talleres de aprendizaje (TAP), Proyectos de mejoramiento educativo (PME), MECE Preescolar entre muchos otros. Actualmente, reflejo de estas iniciativas existe un espacio denominado “zona para padre” que busca apoyar con ideas para promover acciones para estrechar este vínculo.

En este contexto, se ha desarrollado un programa de Articulación entre Educación Parvularia y Educación General Básica. El programa pretende generar soluciones al problema de calidad de la transición que se da entre el hogar y la escuela. Parte del reconocimiento que las contradicciones y discontinuidades que se generan muchas veces confluyen para generar el fracaso escolar. Este programa se centra en actividades de encuentro entre la familia de los niveles, kinder, primero, segundo y tercero básico, no obstante utiliza estrategias válidas para establecer vínculos con la familia para los siguientes años de escuela básica⁽⁷⁴⁾.

I. Paradigmas en la relación familia escuela

Se han realizado evaluaciones al proyecto “Articulación pre-básica y básica con incorporación a las familias”⁽⁷⁵⁾. A continuación se presenta un cuadro que compara el paradigma tradicional y emergente en lo referente a la relación Familia-Escuela.

(70) Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. En: Villarroel G. Et al Op.Cit.

(71) Beas, J., Santa Cruz J., Thomsen, P. y Utreras, M. “Enseñar a Pensar para Aprender Mejor”. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica, 2001.

(72) Gardner, H., 1993, Op.cit.

(73) Gubbins, V., 1997, *Ibid.* pp. 3.

(74) Mayorga, L., Arellano, A., & Icaza, B., “Familia y Escuela Educando Juntas. Presentación del Encuentro Nacional ‘Articulación entre Educación Parvularia y Educación General Básica: Un desafío’”. Documento de O.M.E.P. CIDE, (s/a).

(75) Gubbins, V. 1997, *Id.*

Cuadro resumen

CUADRO N° 1

Paradigma tradicional	Paradigma emergente
1. Relación de tipo jerárquica y complementaria.	1. Relación de mayor simetría y Reciprocidad.
2. Definición de la relación centrada en la escuela.	2. Definición de la relación como resultado de un proceso de diálogo, reflexión conjunta y de búsqueda de acuerdos en torno a ciertos criterios comunes.
3. Comunicaciones de carácter unidireccional que tienden a girar en torno a peticiones y/o informaciones enviadas por escrito.	3. Comunicaciones dialógicas y bidireccionales de carácter verbal desarrolladas en espacios de encuentro cara-a-cara de tipo formal e informal.
4. Concepto de familia asociado a la familia nuclear bi-parental donde la mujer es la responsable de la educación de los niños y niñas y no realiza trabajo remunerado.	4. Concepto de familia que toma en cuenta la heterogeneidad en términos de su composición y desempeño de roles en el ámbito de lo público y de lo privado.
5. Concepto de participación como acción movilizadora para la incorporación de las familias a una misión pre-definida por el sistema formal se expresa como un deber.	5. Concepto de participación como proceso democrático de construcción comunitaria de una misión que hace sentido junto a otros. Se expresa como un derecho y como un acto de libertad personal.

Caracterización paradigma tradicional

Las formas de participación de las familias aparecen como respuestas a demandas concretas planteadas unidireccionalmente por la escuela entre las cuales están los requerimientos de dinero, asistencia a reuniones y colaboración con apoyos específicos a las actividades escolares.

Prácticas habituales

- Solicitudes en forma verbal o escrita de carácter administrativo, citaciones a las madres a raíz de una situación puntual ó por la necesidad de apoyo para actividades específicas de la escuela.
- La participación familiar se entiende como una ayuda que debe ser promovida por la propia escuela “para reforzar el control de la tarea educacional que ella realiza”⁽⁷⁶⁾ y se ve como una obligación con el sistema de educación formal. Es así como se consideran poco las sugerencias, necesidades y aportes potenciales de las familias.

(76) Op.cit. pp. 3.

Beneficios

- Desde los niños: sentimiento de que hay una nueva red socio-afectiva vivenciada como “protección” aumentado la auto-estima y motivación.
- Desde los apoderados: acercamiento y conocimiento recíproco entre padres y familia, lo cual genera vínculos comunicativos que generan confianzas y valoraciones mutuas.
- Desde la escuela: los beneficios se traducen en mayor confianza hacia los niños y niñas provenientes de esas familias y mejoras en las prácticas de los procesos educativos. Por ejemplo, en términos de producción de materiales, racionalización del tiempo docente a una mejor planificación más que en el tiempo asignado a la confección de material educativo, entre otros. Por otro lado, disminuyen la participación de la familia como amenaza y el entorno socio-afectivo de los alumnos y alumnas.

Limitaciones

El hecho que las acciones no sean resultado de un diálogo para generar propuestas de participación puede implicar que:

- a) la familia asuma la participación en la escuela como un deber y no como un derecho, lo que encierra el peligro de fomentar la pasividad con otras consecuencias como:

- Mantener y reproducir un sistema de relación con las familias que refuerza el esquema tradicional de roles según género. De este modo, la escuela promueve y motiva la incorporación de las madres de los niños y niñas y particularmente aquellas que no realizan trabajo remunerado, porque pueden adaptarse con mayor facilidad a las condiciones de participación unilaterales movilizan los establecimientos educacionales y las familias lo asumen como un deber.
 - Se corre el riesgo que las familias a raíz de la imposición, no internalicen el sentido de las actividades de apoyo para el aprendizaje y realicen las acciones solicitadas como por ejemplo, la mediación cognitiva, en forma mecánica y con poca de intencionalidad pedagógica.
- b)** Se desarrolle una falta de sentido y tanto los educadores como las familias puedan confundir roles y transgredir los límites propios de cada ámbito educativo de la relación.
- c)** Por último, se recargan las funciones propias de la vida familiar (exigencias, laborales, cuidado de los niños y niñas etc.), con las solicitudes de la escuela que no siempre son compatibles con las exigencias que surgen de su dinámica interna.

Caracterización paradigma emergente

Bajo este paradigma están las escuelas que establecen relaciones más simétricas basadas en el diálogo. Este tipo de relación está mediatizado por los roles socio-culturales atribuidos a las mujeres puesto que ellas tienen mayor o menor participación en el mercado laboral.

Prácticas:

- La relación mayoritariamente está basada en las demandas monetarias, productivas, presencial, asistencia a actividades de formación y peticiones de colaboración en actividades extra programáticas, elaboración de material didáctico, ornato y aseo de la escuela.
- Con mucho menor frecuencia se ha identificado la reunión de apoderados como una instancia importante de articulación con las familias.
- Se ha comenzado a desarrollar en algunos establecimientos una labor formativa de las madres y apoderados a través de talleres de formación de monitores, los cuales son capacitados para planificar, en conjunto con los docentes, y conducir las reuniones de apoderados introduciendo temáticas de interés para ambos sistemas. Se pudo constatar además, el interés de algunos establecimientos, particularmente a nivel de los docentes y educadoras de aula, por incorporar a los apoderados a equipos de articulación (ECE), manifestándose la tendencia a invitar a participar a los apoderados de acuerdo a la cercanía o grado de cooperación con los docentes de los niveles involucrados y al buen rendimiento escolar de los niños y niñas.

Beneficios

Emerge una mayor apertura y confianza en los establecimientos para desarrollar instancias para la reflexión conjunta y la búsqueda de acuerdos y gestión articulada en términos del proceso educativo y formador de los niños y niñas. Esto se encuentra fuertemente relacionado con el compromiso del equipo directivo, particularmente los/as directores/as, con la labor pedagógica y a la red de relaciones socio-afectivas existentes en los establecimientos.

II. Tipología de filosofías en la relación familia-escuela

Otra reflexión muy útil como referencia para comprender la relación familia escuela, es la tipología, presentada como filosofías, de la relación familia-escuela que ofrece S. Swap⁽⁷⁷⁾, basada en la evaluación de diversos programas, a partir

(77) Swap, S., 1990. En: Córdoba, C. id.

de lo cual, caracteriza cada una de estas filosofías en función de lo que la escuela espera de la familia.

Transmisión escuela–hogar

CUADRO N° 2

Filosofía	Características
Transmisión escuela a hogar	<ul style="list-style-type: none"> • Que apoye hacia los niños y niñas para que respondan a los exigencias mínimas en lo conductual y en lo académico a través de enseñar habilidades sociales. • Que sea receptiva a las iniciativas de la escuela de formar en valores y habilidades que sintonicen con su visión. • Distribución desigual del poder • Convicción de que el personal del colegio sabe más que los padres de cómo apoyar a sus hijos e hijas⁽⁷⁸⁾.
De aprendizaje interactivo	<ul style="list-style-type: none"> • Que los padres se involucren en el logro de sus hijos y/o hijos en el modelo social imperante. • Que los padres se involucren en el logro de valorar los objetivos y creencias de la cultura no imperante • Relación de simetría al valorar y reconocer la cultura de la familia. • Tiene dificultades como la gran disponibilidad de tiempo.
De colaboración para el éxito escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Que participe en la toma de acuerdos para definir criterios de éxito • Que colabore en la búsqueda de estrategias que favorezcan el éxito • Promueve un currículum basado en la cultura familiar, centrado en el desarrollo del pensamiento crítico y habilidades básicas. • Transita de relaciones jerárquicas a otras de colaboración según las circunstancias.

(78) Swap, S., 1990. En: Córdoba, C. id. Op.cit.

Enfoque metodológico

4

Este estudio se desarrolló en las comunas de Pucón y Villarrica, en la IX Región. Es de tipo cualitativo y se centra en la perspectiva que tienen padres, madres y adultos responsables, acerca de los aprendizajes de los niños y niñas, considerando sus percepciones, valoraciones, representaciones y acciones, a partir de la “voz” directa de ellas. Otra perspectiva que se considera para completar la visión de ellos, son las construcciones discursivas de las profesoras y profesores de las escuelas a las que pertenecían los niños y niñas.

Es un estudio exploratorio, y en este sentido, pretende indagar en forma preliminar en las representaciones de la familia, puesto que analiza áreas poco estudiadas cómo son las representaciones relacionadas a los aprendizajes en diversas condiciones familiares en la Región de la Araucanía. Un ámbito particularmente poco estudiado en educación, que aborda esta investigación, es el caso de las familias rurales. Además es descriptivo, porque más que buscar explicaciones, busca identificar componentes favorables y nudos críticos, a nivel de las prácticas sociales de las familias que inciden en los aprendizajes de los niños y niñas de los niveles, pre–escolar y primer ciclo básico.

A) Objetivos y productos del estudio

Objetivo general

Contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de niños y niñas en la etapa preescolar y en el primer ciclo escolar básico de escuela rurales y urbanas de la IX región de La Araucanía.

CUADRO N° 3

Objetivos específicos	Productos
<p>1. Analizar la dinámica familiar que permita identificar las principales prácticas relacionadas con los aprendizajes escolares percibidos por los padres, madres o adultos responsables de los niños y niñas, en la etapa preescolar y en el primer ciclo escolar básico.</p>	<p>1. Un informe que identifique prácticas familiares que se relacionan con los aprendizajes, según los padres, madres o adultos responsables de los niños y niñas y que corresponden a diversas dinámicas familiares en niños y niñas con edad preescolar y en el primer ciclo básico.</p>
<p>2. Examinar las relaciones entre las familias y recintos educacionales que favorecen y dificultan los aprendizajes según las madres, padres o adultos responsables, de los niños y niñas en la etapa preescolar y en el primer ciclo escolar básico.</p>	<p>2. Un informe que al examinar y caracterizar las relaciones entre las familias y establecimientos educativos (pre–escolar hasta el primer ciclo básico), identifique nudos críticos y experiencias replicables para potenciar dicha relación.</p>
<p>3. Elaborar una propuesta de acción, con un material educativo para potenciar prácticas que favorecen los aprendizajes, definidas según la contrastación entre la percepción de las madres, padres o adultos responsables, y los antecedentes bibliográficos, de los niños y niñas en la etapa preescolar y en el primer ciclo escolar básico.</p>	<p>3. Una propuesta de acción, y un material educativo para potenciar prácticas que favorecen los aprendizajes de los niños y niñas en la etapa preescolar y en el primer ciclo escolar básico. Metodología de trabajo para las familias.</p>
	<p>4. Un taller con expertos para validar y enriquecer propuestas de lineamientos políticos y/o programáticos.</p>

B) Muestreo

La muestra estuvo constituida por 32 familias y 5 establecimientos educacionales a los que asistían los niños y niñas de las familias.

CUADRO N° 4

Criterios familias	Criterios escuelas
<ul style="list-style-type: none"> • Biparental/Monoparental • Ciclos de vida familiar • Zonas urbanas y rurales • Mapuches/no mapuches 	<ul style="list-style-type: none"> • Niveles: Atención a pre-escolar y primer ciclo de educación básica • Zona: Rural y Urbano • Tipo de establecimiento: Municipal y particular subvencionado

Composición familia

CUADRO N° 5

	Mapuche/ un hijo(a)	Nomapuche/ un hijo(a)	Mapuche/más de un hijo(a)	Nomapuche/más de un hijo(a)	Total	Total
Urbana (mono)	0	0	1	3	4	15
Urbana (biparental)	1	1	4	5	11	
Rural (monoparental)	3	1	2	0	6	17
Rural (biparental)	2	1	5	3	11	
Total	6	4	12	10	32	32

- Sobre el 75% de los padres y madres de ambos sectores se concentran entre los 30 y 49 años.
- El 75% de los padres de las familias urbanas ha completado la educación básica en comparación con el 40% de las familias rurales.
- También se observa que el 25% de los padres de las familias rurales no ha completado el primer ciclo básico, a diferencia de las urbanas donde todos los padres han superado ese ciclo.
- Con respecto a las actividades laborales desempeñadas por los padres de las familias podemos mencionar que en los sectores rurales, la actividad mayoritariamente realizada son prestación de servicios en zona urbana (55%), y el resto se dedica a labores de campo. En el sector urbano la actividad vinculada con la construcción alcanza el 60%. En el caso de la madre se observa que la actividad preponderante, para ambos sectores (75% rural y 80% urbano), es la Dueña de Casa.
- Las familias que habitan en zonas rurales son habitantes de zonas en transición que por el crecimiento urbano de Villarrica y Pucón, están ubicadas en sectores colindantes a las zonas urbanas.

Composición escuela

CUADRO N° 6

Comuna	Sector	Nombre	Nivel educacional	Tipo de establecimiento
Villarrica	Urbana	Mariano Latorre	Pre-escolar Ed. Básica	Municipalizada
	Rural	Luis Cruz Martínez	Pre-escolar Ed. Básica	Particular Subvencionada Gratuito
Pucón	Urbana	Los Arrayanes	Pre-escolar Ed. Básica	Municipalizada Gratuito
	Rural	Valle de Pucón	Ed. Básica Pre-escolar *cancelado	Particular Subvencionada Gratuito
	Rural	Santa Rosa Llafenco	Pre-escolar Ed. Básica	Particular subvencionada Gratuito

En relación a las características de las escuelas algunos datos generales son⁽⁷⁹⁾:

CUADRO N° 7

Matrícula promedio	698-80
Programas en ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para la Vida • Cuenta Contigo LEM • Programa Puente • Prevención drogas • Biblioteca Móvil • Jornada Escolar Completa
Ubicación	<p>Escuelas ubicadas en zonas rurales en transición</p> <p>Escuelas ubicadas en zonas urbanas</p>

(79) Gardner, H. "La Mente No Escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían Enseñar las Escuelas". Barcelona: Ed. Paidós, 1993.

C) Recolección de datos

C.1) Técnicas: familias

Para la recolección de datos, se privilegió una técnica que no expusiera en público a la familia, que permitiera alcanzar un grado de confianza que favorezca el abordaje de los temas de interés y, por último, que fuera acorde a los criterios de tiempo, de la realización del estudio en relación al número de familias. Según estas consideraciones se utilizó la Entrevista Semi-estructurada que consistió en una serie de preguntas abiertas que tocaron los temas de interés para el estudio y permitió aprehender las construcciones discursivas de las familias. Las dimensiones a abordar se escogieron en base a los objetivos del estudio, el concepto de Representaciones Sociales y las funciones de la familia mencionadas en la bibliografía del tema y, finalmente, tomando en consideración los temas abordados por otros estudios similares. Fueron las siguientes:

- Cantidad de Hijos/as; Tipos de Familias; Ciclo de vida familiar; Significación del rol educativo; Actividades rutinarias relacionadas con los aprendizajes; Concepciones Familiares sobre calidad de los aprendizajes y Concepciones de género; Concepción étnica; Pertenencia Étnica; Ruralidad-urbanidad y organización familiar; Capital cultural y social de la familia.

Las entrevistas se realizaron en forma individual a los padres, madres ó adultos que cumplieran este rol. Se llevaron a cabo en los domicilios particulares. A través de este proceso se obtuvieron 54 entrevistas individuales (22 de ellas correspondían a dos entrevistas —padre y madre— y 10 eran monoparentales 9 madres y 1 padre). Para el registro de los datos se utilizaron básicamente dos medios: grabación y la ficha de datos de autocompletación ya mencionada.

C.2) Técnicas: Profesores y profesoras de las escuelas

Para la recolección de datos relativos a la escuela, se utilizó la Entrevista Grupal, en la perspectiva de permitir la construcción de un proceso que abarque miradas distintas en la relación entre la escuela y la familia. Se conformaron grupos con los profesores y profesoras que realizaban clase en los niveles de pre-escolar y primer ciclo básico. En general en cada grupo, participaron entre 3 y 7 personas dependiendo de la escuela. Las conversaciones fueron grabadas con la autorización de los participantes y fueron conducidas por una persona del equipo de investigación. Las dimensiones de la entrevista grupal fueron:

- Perspectivas familiares en relación a la escuela, Percepciones de la familia en relación a la escuela; Relaciones establecidas con diferentes actores de escuela; Visualización en las familias de las prácticas de la escuela que inciden en mejorar aprendizajes.

Por último, cabe destacar que tanto las Entrevistas Semiestructuradas como las Entrevistas Grupales mantuvieron un núcleo de temas comunes relativos a la relación familia y aprendizajes.

D) Procedimientos de análisis de datos

Para el análisis de las entrevistas se ha seguido la siguiente trayectoria:

1. El corpus resultante estuvo compuesto por 54 entrevistas individuales, agrupadas en 32 unidades de análisis y 5 entrevistas colectivas en un número igual de unidades de análisis.

2. En el caso de las **entrevistas de las familias** se construyó un informe por entrevista siguiendo diferentes codificaciones utilizando el programa *Atlas.ti*. Se utilizaron como categorías las 2 dimensiones (dinámica familiar y prácticas sociales) y 10 subdimensiones que estaban propuestos en el diseño de la investigación (Cantidad de Hijos/as, Tipo de familia y practicas de aprendizajes, Ciclo de vida familiar, Procedencia Urbana /Rural, Capital Cultural y Social, Significación del rol educativo, Concepciones Familiares sobre calidad de los aprendizajes, Concepciones de género, Concepción étnica y Valoración sobre la escuela)(Ver conceptualizaciones en el apartado marco conceptual).

En el caso de los **docentes**, la descripción interpretativa por dimensión no buscó unificar los relatos de los docentes sino 'mapearlos' con sus eventuales discrepancias y contradicciones. Se consideraron tres de las cuatro dimensiones propuestas (Expectativas de la escuela en relación a las familias, Percepción de la escuela en relación a las familias y Visualización en las escuelas de las prácticas de la familia que inciden en mejorar aprendizajes) la cuarta dimensión, relaciones establecidas con diferentes actores de la familia, que se desagregó en forma, contenidos y resultados.

3. Los informes por **entrevistas de las familias** se integraron horizontalmente por las dimensiones en las que surgían más contenidos y más significados, las cuales fueron: Prácticas de Aprendizajes, Concepciones Familiares sobre Calidad de los Aprendizajes y Valoración sobre la escuela.

En el caso del **material del grupo escuela**, se organizó el material en forma horizontal entre entrevistas, a partir de las dimensiones: Percepción de la Escuela en Relación a las Familias y Relaciones establecidas con diferentes actores de la familia en lo referido a forma y contenidos.

4. Debido a que existía una gran variedad de categorías desde las cuales se codificó las entrevistas se tomó la decisión de abordar el análisis desde categorías que agruparan a un mayor número de familias. Esto con el propósito de no fragmentar

demasiado los datos de la muestra y para tener puntos de comparación más estables y profundos. La decisión fue entonces, agrupar las familias en urbanas y rurales, pues esta son las categorías mayores o más abarcadoras a diferencia de categorías como la monoparentalidad o biparentalidad, la pertenencia étnica o el ciclo de vida que más bien tendía a fragmentar el análisis en grupos pequeños.

5. A continuación, se hizo un análisis al interior de los dos grandes categorías: urbano –rural, utilizando el resto de las categorías señaladas. Se buscó siempre la identificación de los discursos de hombre y mujeres, padres y madres. El ciclo de vida tuvo una menor importancia pues la entrevistas no arrojaron datos determinantes, sin embargo, en aquellas familias en que esta categoría tenía relevancia se incorporó al análisis dentro del esquema denominado “dinámicas familiares” donde también se integró el análisis de la monoparentalidad y la biparentalidad.

6. El enfoque de género fue fundamental en el tratamiento e interpretación de los datos, puesto, que las dinámicas familiares están fuertemente marcadas por los modelos de género predominantes en las familias rurales y urbanas, por ello es que cruza casi todos los niveles análisis. No obstante fue diferente el análisis del componente étnico, que aunque está presente tanto en el sector urbano como el rural, la información obtenida es parcial. Esto se explica por la limitación de tiempo para la recolección de datos, que generó que los instrumentos fueran insuficientes para recoger datos en esta línea.

7. Las familias que compusieron este estudio son de muy diversas características, no obstante para efecto del análisis se consideraron entre una y otras aquellos tópicos que se reiteraron entre una familia y si bien se analizaron en base a tópicos definidos también se consideraron los temas que emergía desde las familias.

E) Socialización de resultados

Luego que se realizaron las conclusiones y se elaboró la propuesta de acción según la definición de los productos se convocó a los participantes del estudio, por escuela. Esto con fin de presentarles los resultados y abrir un espacio de reflexión de dichos resultados.

Resultados

5

A) Identificación de las principales prácticas de la familia que tienen relación con los aprendizajes, percibidas por los padres, madres o adultos responsables de los niños y niñas.

A.1) Descripción y análisis de las dinámicas familiares según tipo de familia, pertenencia étnica y cantidad de hijos

Las familias rurales de Villarrica y Pucón deben ser caracterizadas a partir de un conjunto de factores comunes a familias rurales de la región y del país, su ruralidad se relaciona a patrones y formas de vida, asentamientos, hábitat, actividades económicas, prácticas sociales y factores culturales. La pregunta que se suele hacer es ¿Qué es lo rural? ¿Una forma de vida? ¿Un criterio sociodemográfico? ¿Un universo social vinculado a un modo de producción como el de tipo campesino? En este estudio es fundamentalmente el criterio socio demográfico para delimitar a los sujetos, sin embargo en el análisis intentamos abordar las otras características o dimensiones del concepto, como lo cultural y lo social.

Como se ha dicho en la comuna existe un alto porcentaje de población mapuche lo que tiene implicancias en términos de constitución de las matrices culturales que operan en el sector rural de Villarrica. Si se puede tipologizar a las familias rurales entrevistadas por el estudio, con fines netamente metodológicos y prácticos, se puede plantear que existe una matriz que podríamos denominar “tradicional” aunque con una presencia creciente de patrones “modernos”. Lo tradicional se visibiliza a través de los elementos culturales estructurales que aún regulan una parte importante de las prescripciones y normas sociales a que adscriben los sujetos. Esto es notorio en el caso de las relaciones de género que tienden a reproducir patrones tradicionales de organizaciones de tareas, roles y funciones. Las relaciones de género se enmarcan dentro de un esquema de prescripciones, creencias y valores desde el cual los sujetos asignan determinadas funciones y valores a ámbitos como el trabajo, la educación, a las esferas de lo público y lo privado. Sin embargo, existen prácticas y discursos que escapan a las representaciones dominantes y que permiten visualizar los “esquemas” culturales como campos flexibles y transformables debido a que la cultura es en realidad una construcción social y no un marco que constriñe la acción de los sujetos. De esta manera, los aprendizajes de los escolares de familias rurales si bien se producen en un contexto de relaciones de género de tipo “tradicional” en realidad los sujetos logran construir visiones y estrategias que a veces les permiten diversificar o escapar a las imposiciones de los campos simbólicos y representacionales dominantes desde los cuales se estructuran dichas relaciones.

Otro hecho relevante a analizar por el estudio es el capital social y cultural con que cuentan las familias. El capital social y cultural tiene una enorme importancia cuando se quiere analizar el papel que cumple la familia en el aprendizaje de los hijos e hijas, está relacionado con las prácticas y concepciones sobre los aprendizajes y por lo tanto influyen en lo que las personas hacen o no hacen en relación a dichos aprendizajes. Sin caer en una relación mecanicista se puede decir, en general, que si una familia o la mayor parte de los miembros de ella cuentan con escaso capital social, es decir, con una baja capacidad de actuar en las redes y con los mecanismos que ofrece el entorno social, entonces contará, posiblemente, con menor capacidad de integrar su proyecto y sus estrategias de vida, en este caso, vinculadas a los aprendizajes de los hijos e hijas, pues existe un vínculo estrecho entre comunidad, familias y escuela. Por otro lado, el capital cultural, en el sentido que lo hemos definido debe entenderse para este estudio como las herramientas y capacidad prácticas y simbólicas con que cuentan los miembros de la familia para enfrentar o apoyar el proceso de aprendizaje. En los casos analizados

es posible encontrar una baja escolaridad entre padres y madres, lo que podría estar incidiendo en la disponibilidad de capacidades y herramientas de apoyo a los aprendizajes escolares, por lo menos de aquellas herramientas adecuadas al tipo de enseñanza que están recibiendo los hijos e hijas, pues no se descarta que ambos padres cuenten con herramientas propias, con métodos y técnicas diferentes a las de la escuela conseguidas a partir de la propia experiencia escolar.

A.2) Análisis de las dinámicas familiares

Al analizar las distintas dinámicas familiares existentes en el mundo rural, familias biparentales con uno o con más hijos, familias extensas, familias monoparentales con uno o más hijos, familias mapuches, etc., es posible hablar de una diversidad de estilos, formas y estrategias de enfrentar los procesos de aprendizaje. Por otro lado, si bien existen tendencias o elementos comunes compartidos por estas familias, no se puede hablar de un “modelo rural” de enfrentar los aprendizajes. Se trata más bien de “estrategias” familiares para enfrentar la enseñanza y el aprendizaje, estrategias que varían su énfasis en función de los aspectos sociales y culturales que caracterizan a las familias pero también de la variabilidad de las estrategias. No es lo mismo una estrategia situada en los intereses exclusivos de ambos padres que las estrategias centradas en las necesidades e intereses de los niños y las niñas. Tampoco es lo mismo una estrategia situada sólo en la enseñanza que una situada en los aprendizajes. Es notorio, por ejemplo, que algunas de las estrategias tienen como objetivo el reforzamiento de hábitos y la disciplina, otras en cambio, tienen un énfasis en los intereses y dificultades que enfrentan los niños y niñas en materias específicas.

Pero hablar en términos de estrategias familiares puede llevar a un supuesto equivocado, la idea de que la familia es un conjunto homogéneo que actúa de manera organizada y unificada. La familia es una estructura social compleja en la que conviven diversos intereses y formas de actuar frente a hechos y procesos determinados, en esta diversidad actúan de manera manifiesta los ordenamientos de género, el tipo de interacción que asume la familia entre sí y los demás miembros de la comunidad en que están insertos. El concepto de estrategia de vida familiar puede ayudar a explicar esas dinámicas internas, las diferencias y las formas más generalizadas de actuar. En los casos estudiados se puede ver una cierta lógica en las estrategias que asumen las familias mono y biparentales, pero aún estas pueden cambiar si se analizan las representaciones y prácticas de hombres y mujeres al respecto. También es posible visualizar la existencia de dinámicas diferentes cuando se trata de familias que cuentan con un mayor número de hijos e hijas, o cuando las familias son compuestas, es decir, están integradas por miembros pertenecientes a diversas partes del grupo familiar: matrimonio, hijos e hijas biológicos o integrados por la convivencia, familiares allegados, abuelos, etc.

A.3) Cantidad de hijos e hijas

La cantidad de hijos e hijas afecta en las dinámicas familiares pues la mayor cantidad de hijos e hijas implica una diversidad de estrategias para enfrentar el apoyo a los aprendizajes, así como una mayor dificultad para apoyar a todos los hijos e hijas por igual. Lo que se puede verificar también, en el caso de las familias rurales con varios hijos e hijas, es una distribución del apoyo en función de las edades y el género. En algunas de las familias entrevistadas los hijos e hijas mayores ayudan a los hermanos en su estudio e incluso reemplazan a la madre en las reuniones de apoderados. En esta dinámica, familiar, con más de un niño o niña, existe además una organización de las actividades domésticas en función del sexo y en base a las prescripciones de género.

En familias con un sólo hijo o hija es evidente que hay una concentración de las estrategias así como del tiempo y la calidad del tiempo que se dedica a apoyar las actividades de aprendizaje de los hijos. Los hijos o hijas únicos hacen que los adultos responsables, sean hombres o mujeres, puedan llegar a romper de algún modo los esquemas culturales en que se organizan las familias con más hijos e hijas, es decir, un hijo o hija único puede ser percibido como una persona privilegiada que sólo tiene “la obligación de estudiar” y donde las tareas domésticas, sea hombre o mujer, son secundarias al lado de ese objetivo central que es la educación o “el estudio”. Pero también es cierto que en las familias con hijos e hijas únicos puede haber una tendencia a profundizar en los ordenamientos y prescripciones de género presentes en la familia, por ejemplo se dan casos donde el hijo o hija único está exento de cumplir con tareas de la casa por el hecho de ser hombre.

A.4) Roles de género y aprendizajes

La concepciones, representaciones y prácticas de género son en conjunto una de las dimensiones de mayor importancia para intentar establecer los factores que inciden en los aprendizajes de los niños y niñas así como en las estrategias que asumen los padres y las madres, la forma en que se distribuyen las tareas domésticas y las múltiples valoraciones y concepciones sobre el trabajo de la casa y el trabajo remunerado, cuestiones básicas para entender el lugar que ocupan las estrategias familiares de aprendizaje.

Es fácil asociar al mundo rural representaciones y prácticas que tienden a reproducir visiones tradicionales de la cultura, las relaciones de género y las formas de organización social. Sin embargo, esta asociación casi funcionalista debe ser matizada sobre todo cuando existe abundante evidencia que el mundo rural de hoy es un campo simbólico múltiple donde se entrecruzan lo urbano y lo rural a veces con límites poco claros o poco deducibles. El discurso y las prácticas de los sujetos demuestran esto a tal punto que en algunos casos la condición de ruralidad llega a ser sólo indicador sociodemográfico más que un referente cultural. Sin embargo aquellas características vinculadas a relaciones, estructuras sociales y disposiciones profundas como las que se dan en el contexto de las relaciones de parentesco están marcadas por ordenamientos de género tradicionales desde los cuales se reproducen las representaciones y prácticas sobre los sexos.

En términos generales, las familias tienden a reproducir los patrones de género de las generaciones anteriores aunque con algunos ajustes y modificaciones. Es notoria la tensión entre los roles asignados desde las construcciones sociales y los discursos de las personas donde afloran planteamientos que recurren a una distribución más equitativa de las tareas, sin embargo, esos discursos no logran romper con las prácticas concretas y con la asignación de roles tradicionales. En la mayoría de las familias hay una distribución de tareas con un esquema donde la esfera doméstica corresponde a la mujer mientras que el hombre tiene el rol de proveedor, sin bien, en algunos casos, la enseñanza que se trasmite a los hijos e hijas es la de las tareas compartidas⁽⁸⁰⁾, en que ayudan indistintamente a ambos padres, las prescripciones de género reproducen los esquemas tradicionales. Algunos de estos cambios están influenciados por las experiencias migratorias de los papás y las mamás. Por ejemplo, existen familias donde hay una distribución equitativa de los roles y las tareas y un discurso “igualitarista”, el padre cocina y hace labores domésticas, ello, según los entrevistados, se refleja en las enseñanzas que se inculcan a los hijos y en la forma que tienen de aprender⁽⁸¹⁾.

(80) Fam. No. 6, Rur., Map., Bip.

(81) Fam. No. 23, Rur., Map., Bip.

Otro caso es el de una familia mapuche biparental donde el padre trabaja fuera, la madre tiene un discurso igualitario, sin embargo, debido a las circunstancias es ella quien asume la totalidad de las tareas de la casa. La madre traslada este discurso al

ámbito de las prácticas de aprendizaje con los hijos, pero en la práctica esta distribución de tareas asociada al apoyo a los hijos e hijas sólo se cumple en determinadas ocasiones pues en general ella es la que asume la totalidad de las tareas⁽⁸²⁾.

(82) Fam. No. 21, Rur., Map., Bip.

Otra familia mapuche biparental, con una hija, tienen una estricta división sexual del trabajo con roles tradicionales que demarcan la función reproductiva de la madre y la función productiva del padre. La madre enseña todas aquellas cosas “propias de mujeres” a la niña como poner y levantar la mesa, que haga su cama así como llevar un orden en todo lo que hace. El padre considera que todo lo que tiene que ver con la educación de la hija es cosa de la madre, el da cariño y se preocupa de proveer⁽⁸³⁾.

(83) Fam. No. 31, Rur., Map., Bip.

En general se tiende a reproducir un esquema donde el mundo de la casa, el espacio doméstico, es de la mujer y el mundo del trabajo y el mundo externo es del hombre. Los discursos, sobre todo de las mujeres, por lo general señalan la aspiración de las personas a que el apoyo escolar sea una tarea compartida de la pareja, sin embargo, el discurso de los hombres señala que son las mujeres las que deben asumir tales responsabilidades⁽⁸⁴⁾.

(84) Fam. No., 5, Rur., No-Map., Bip.

Roles de género y aprendizajes

CUADRO N° 8

Roles tradicionales de género	
Rol femenino	Rol masculino
<ul style="list-style-type: none"> • Reproductivo. • Se ocupa de las actividades domésticas (cocinar, hacer aseo, huerta, asistir a reuniones escolares). • Apoya y supervisa las tareas escolares. • Le compete el mundo de la casa (adentro). • Rol subordinado, menos valorizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Productivo. • Proveedor. • Establecer reglas y disciplina. • Le compete el mundo externo (afuera). • Rol principal, más valorizado.

Los papás creen que su rol principal es el de garantizar la disciplina, mientras que otros creen que es dar cariño o entretener a los hijos e hijas. La mayoría de los papás señala que el apoyo a las tareas es una obligación propia de la madre. Estos discursos conllevan claramente un mandato y una expresión discursiva de las prácticas deseables: que las mujeres sean las principales agentes del apoyo a los aprendizajes de los hijos e hijas. Este es un punto central en este estudio, pues si se desea identificar un actor principal en el apoyo familiar a los aprendizajes en el sector rural se debe entender este como resultado de las estructuras genéricas tradicionales donde el apoyo a los hijos e hijas forma parte del rol reproductivo de la mujer.

Padres y madres basan este argumento en un hecho puntual, que ambos tendrían competencias educativas distintas. Por ejemplo, algunos hombres declaran que las mujeres estarían mejor preparadas que ellos para apoyar a los hijos e hijas en los procesos de aprendizajes. Al tener mayor preparación contaría con mejores capacidades y herramientas “educativas” lo que haría que los hombres se reserven el ámbito de la autoridad. Pero este discurso se contradice frente a la evidencia de las propias entrevistas donde se ve a mujeres que asumen esta tarea aún teniendo menor preparación escolar que los papás. El resultado es que las mujeres con o sin baja escolaridad deben hacer un esfuerzo mayor para apoyar a sus hijos e hijas en el caso de las mujeres con baja escolaridad.

Por otro lado, el argumento sobre las mayores competencias de las madres alude también a cierto tipo de cualidades que se asocian a las mujeres como la de tener paciencia. Entonces, esas serían las herramientas con las que los hombres no

contarían lo que no se contradice con su baja escolaridad pues se trata de otro nivel de “capacidades”. Por eso, hay ocasiones en que las mamás delegan a los papás tareas consideradas como “difíciles”. Con todo, es posible encontrar pequeñas espacios para que padres y madres puedan compartir o complementar las tareas de apoyo a los aprendizajes de los hijos e hijas.

A.5) Los aprendizajes en la perspectiva de lo étnico

De las 17 familias rurales entrevistadas 12 declararon ser mapuche, sin embargo, el autorreconocimiento o la autoadcripción no es necesariamente una confirmación de una identidad vivida en términos positivos. Las entrevistas muestran que una identidad como la mapuche, estigmatizada y discriminada, no siempre es valorizada por los sujetos aún en el contexto en que se supone que tiene una mayor adhesión como es la comunidad. Algunos de los entrevistados creen ver en la identidad mapuche, su identidad, un obstáculo para el desarrollo de los niños y niñas. En esta misma línea, otros padres y madres piensan que la identidad mapuche no es un aporte para el aprendizaje de sus hijos e hijas sino más bien un obstáculo.

Algunas familias viven una triple tensión que circula entre la negación que sus propios padres les inculcaron casi como un mecanismo de defensa frente a una posible discriminación, la discriminación efectiva del entorno y, por último, el deseo de querer desarrollar una identidad que para algunos no se considera negativa, como es el caso del testimonio que sigue a continuación.

... mis papás son mapuche por eso tengo la identificación con los mapuche, o sea, no soy como un mapuche que solamente tiene el apellido y todo pero [ellos] se avergüenzan de ser mapuches, tratan de pasar lo más desapercibidos posible...

Bueno nosotros celebramos el We Xipantu, que es el año nuevo mapuche, que es tradición que nos juntamos todos, mi hermano viene de Santiago, hacemos una comida, nos levantamos súper temprano a las 4 de la mañana y esperamos afuera, tocamos instrumentos mapuche y comemos alimentos mapuche como el catuto y eso...⁽⁸⁵⁾

(85) Madre, Fam. No. 19, Rur., Map., Mono.

Sin embargo, en varios de los testimonios se evidencia un rechazo o la negación de lo mapuche pese que ellos mismo muestra como “evidencia” su apellido. Si para algunos el apellido es una marca de identidad otros lo mencionan como un modo de sublevarse frente a esa evidencia, “tengo el apellido pero aún así no me considero mapuche”. Este rechazo está claramente vinculado a las experiencias personales de los sujetos, a su historia familiar⁽⁸⁶⁾.

(86) Padre, Fam. No. 25, Rur., Map., Bip.

Sin embargo, por otro lado existe un discurso que valoriza lo mapuche, algunos de las madres entrevistadas incluso señalan que la cultura mapuche debiera estar incorporada en la malla curricular de la escuela, que se debiera enseñar la lengua y recuperar la cultura.

[El mapuche] sabe cosas que la escuela no enseña. En la cultura mapuche te enseñan a que uno debe ser respetuoso, tratar de ayudar a la gente, creer en Dios y eso⁽⁸⁷⁾.

(87) Padre, Fam. No. 24, Rur., Map., Bip.

En otro caso una mamá señala que:

Mi apellido es mapuche y mis abuelos eran mapuche, todos...

[Yo] Les quiero enseñar hartas cosas en mapuche porque es lindo, ya se sabe los números más o menos⁽⁸⁸⁾.

(88) Madre, Fam. No. 30, Rur., Map., Mon.

Los testimonios de las familias mapuches dan luces sobre algunos aspectos que debieran ser considerados como características incidentes en los procesos de aprendizaje y en las representaciones y prácticas de las familias en relación a la educación de sus hijos e hijas, sin embargo, estos datos son de alcance limitado y no permiten arribar a conclusiones más definitivas.

Yo creo debieran enseñar el mapuche, o sea los dos idiomas. Aunque por un lado no se si les gustaría aprender, porque a mis niñitas yo les digo si quieren aprender y me dicen que no...

O de repente en el colegio, el profesor dijo que es mapuche... no se... y la Fernanda le dijo "yo no soy mapuche". Yo le digo a la Fernanda que no tiene porque ser así, porque tú tienes sangre mapuche y tienes que sentirte orgullosa de lo que es⁽⁸⁹⁾.

(89) Madre, Fam. No. 23, Rur., Map., Bip.

Es posible hipotetizar que para las familias que viven la identidad mapuche como una dimensión positiva, una identidad que los hace sentirse distintos, no estigmatizados, respetos de otras personas, el proceso de aprendizaje, donde se incorporan elementos de una "educación mapuche" con características tradicionales y la participación de diversos miembros de la familia, como los abuelos, puede tener una influencia benigna sobre el desarrollo educativo de los niños y niñas en términos del desarrollo de su autoimagen. En cambio, para las otras familias la identidad vivida como problema o como negación puede afectar negativamente el desempeño escolar y la relación con los otros (compañeros de curso, profesores), puesto que el proceso de negar una identidad está mediado por la negación de sí mismo, que implica que los sujetos transitan por la vergüenza, la humillación y la inseguridad, nada de eso puede estar contribuyendo a un buen aprendizaje escolar.

Pero qué sucede con las representaciones y prácticas relacionadas con los aprendizajes y las concepciones que tienen las familias mapuche sobre estos. La pregunta que surge de inmediato es si existe alguna diferencia sustantiva entre las representaciones y prácticas de los mapuche y las de los no mapuche. La respuesta a esta pregunta no puede ser definitiva en este estudio pues la información recopilada, por razones de tiempo, es escasa. Se muestran más similitudes que diferencias entre las dinámicas familiares. Sin embargo, se puede rescatar algunos nudos críticos, ya mencionados más arriba. En primer término, existe o puede existir una estrecha relación entre los aprendizajes, el desempeño escolar y la forma en que las familias vivencian su identidad étnica. En segundo término, es posible pensar que en familias donde la identidad étnica es vivida como un hecho positivo y donde los conocimientos "ancestrales" son valorados, probablemente existen mayores y mejores herramientas para enfrentar dichos procesos. Si pensamos lo étnico como un núcleo socio-cultural que se desenvuelve básicamente en un plano social más que individual, entonces es posible pensar que los aprendizajes están atados a dichas interacciones como las que se dan en el marco de los procesos comunitarios.

Se debe considerar además que, aspectos como las identidades sociales, la cultura, la tradición, las estructuras sociales inscritas en una base comunitaria o comunal son un importante soporte del capital social y el capital cultural, por lo tanto si existe una visión positiva de la identidad, del ser mapuche, ello puede ayudar a reforzar el capital social y cultural de la familia pues permitirá la valoración de los mecanismos, redes y herramientas disponible en ese contexto socio-cultural.

La mayoría de las familias señalan que tanto la crianza como el apoyo a las actividades son tareas que le compete sólo al núcleo familiar compuesto por padre y hermanos, se excluyen en la mayoría de los discursos referencias a otro tipo de ayudas, algunos declaran que son apoyados por los abuelos cuando es posible. En el caso mapuche es posible que se esté frente a otro tipo de redes de apoyo más amplias que la familia nuclear, sin embargo, esto no está del todo reflejado por las entrevistas y debiera ser profundizado en otro estudio.

A.6) El trabajo, la organización del tiempo y las tareas en la casa y fuera de ella

Las dinámicas familiares tienen mucho que ver con las actividades laborales de

ambos padres. En el caso de las familias rurales entrevistadas se puede apreciar una estrecha relación en el tiempo que padres y madres dedican a los hijos, si se trata de padres que trabajan fuera de la casa, este es un hecho clave para estudio, pues se trata de una dinámica que se repite en la mayor parte de los casos, como es el de las familias donde el hombre se dedica a actividades laborales remuneradas fuera del hogar. En este caso, las madres son las que llevan la mayor parte del peso en la crianza y, por lo tanto, en el apoyo a los aprendizajes escolares. Es evidente que tal cosa no ocurre sólo porque haya una mayor presencia de la mujer en el hogar sino que esta tendencia se asocia también, y sobre todo, con los modos de organización de las familias y con las prescripciones genéricas enmarcadas dentro de las representaciones a que adscriben los sujetos, sobre todo existe una fuerte presencia del modelo del padre proveedor y la madre reproductora. Mientras las mujeres cocinan, hacen el aseo, alimentan y cuidan a los hijos e hijas, pican leña, hace la huerta, van a las reuniones de la escuela, los papás trabajan en sus actividades remuneradas fuera de la casa ya sea en el predio familiar o en lugares apartados. Ellos se ocupan de hacer representar su autoridad frente a los hijos haciendo hincapié en el orden, la disciplina y el cumplimiento con las tareas escolares.

Este hecho muestra asimismo la organización espacial con que cuentan las familias. Como se ha dicho en el caso de estas familias rurales se repite en la mayoría de ellas una orden que asigna a las mujeres el espacio doméstico (adentro) y al hombre el espacio de lo público (afuera). Como una excepción a esta “norma” la escuela, que evidentemente está fuera del ámbito doméstico, es visualizada por los sujetos como una extensión de las labores de la mujer, pues los hombres, en su mayoría, se excluyen de esta relación, salvo excepciones no asisten ni a las reuniones ni a las actividades extraprogramáticas del establecimiento.

Las diversas dinámicas familiares se distinguen entre sí también por los hábitos, intereses y valoraciones que poseen en relación a los aprendizajes como en relación al uso del tiempo libre, a la organización de las actividades del hogar y al tiempo destinado para que los hijos hagan las tareas o estudien. La mayor parte de los entrevistados tanto en las familias monoparentales como en las biparentales declaró tener una cierta rutina que va desde la asignación de tiempo para que los niños jueguen combinado con espacios de tiempo para las labores domésticas en las que colaboran los chicos y el tiempo para las tareas y el estudio. Sin embargo, algunas familias entienden esa distribución como parte de las obligaciones de los hijos e hijas y en algunos casos son ellos los que deben hacerse responsables de organizar el tiempo.

La televisión juega un rol importante en la distribución de los tiempos asignados, esto es así sobre todo en familias donde ambos padres, particularmente los hombres, dedican una gran cantidad de tiempo a la televisión⁽⁹⁰⁾. Si bien, existen algunos casos donde la televisión es utilizada esporádicamente como herramienta de apoyo a los aprendizajes en general la televisión es “utilizada” con escasas restricciones y sin planes de administración respecto de la calidad de lo que se ve o de los horarios en que está encendido el televisor:

“Les digo primero la tareas y después ven la tele un rato, porque primero el estudio, porque o sino no terminan nunca”⁽⁹¹⁾.

Otro testimonio señala que:

“En las tardes cuando ella llega del colegio, ella se saca la ropa, toma once y después hace las tareas y ya después prende el su canal 42 y ve sus monos y ahí está toda la tarde”⁽⁹²⁾.

De esta manera, el vínculo entre el estudio y la organización del tiempo para ver televisión es un hecho que marca a casi todas las familias rurales entrevistadas y

(90) Por supuesto el tiempo efectivo que la gente está frente al televisor no es preocupación de este estudio, la constatación de que las personas están un tiempo importante frente a la pantalla se desprende de los testimonios, es decir se trata de una percepción cualitativa de un hecho que puede tener expresiones cuantitativas.

(91) Padre, Fam. No. 24, Rur., Map., Bip.

(92) Madre, Fam. No. 20, Rur., Mono.

se vincula a un sistema interno, una práctica y una estrategia de las familias en términos de incentivos y premios. La televisión es un “premio” para los niños que estudian. Pese a ello varios padres y madres declaran administrar este tiempo, aunque pocos testimonios dejan ver que haya igual estrategia en cuanto a la calidad de lo que se ve. Los niños simplemente ven televisión con escasas restricciones sobre la calidad de los contenidos.

“... tienen que aprender que tienen que acostarse más temprano, no pueden ver tele hasta tarde, entonces estoy tranquilo en ese sentido”⁽⁹³⁾.

(93) Padre, Fam. No. 14, Rur., Bip.

A.7) Actividades y representaciones en torno al rol de la familia en los aprendizajes escolares

Prácticamente todas las familias realizan alguna actividad destinada a apoyar los aprendizajes de los hijos e hijas, salvo algunas excepciones, la mayoría organiza sus actividades cotidianas incluyendo tiempos y acciones concretas destinadas a apoyar directa o indirectamente los aprendizajes escolares. La variación se da en cuanto a la calidad de esos tiempos, a la profundidad, sistematización y regularidad con que se dan dicho espacios. Es justamente esta variedad la que muestra en su mayor extensión la existencia de las representaciones y discursos sobre los aprendizajes. Lo que hay detrás de estas prácticas familiares para los aprendizajes van desde simples rutinas a actividades más complejas y sistemáticas que pueden considerarse como estrategias familiares de apoyo a los aprendizajes. Estas estrategias son por lo general asumidas por las madres que organizan y supervisan las actividades. Los padres, aunque ausentes en general, cumplen un papel vigilante tal vez menos involucrado en las actividades de apoyo a los aprendizajes.

¿Cómo es una rutina de aprendizaje en familia, qué actividades realizan los padres junto a los hijos e hijas? La mayoría de las familias entrevistadas posee una rutina diaria para que los hijos e hijas hagan sus tareas, en este espacio de tiempo los padres asesoran a sus hijos e hijas de diversas formas, ya sea ayudándolos directamente, o bien supervisando las actividades que realizan. En la familia biparentales si bien los padres participan de vez en cuando en estas actividades quien en realidad se encarga de organizarlas, generar el tiempo y que se cumplan en forma efectiva son las mujeres, las madres. La madre, por ejemplo, asegura el tiempo necesario para la realización de las actividades escolares, provee materiales, y se preocupa de sus obligaciones como apoderada en la escuela. Ella ejerce un rol activo y vigilante en la escuela. Los hombres en cambio inculcan y controlan, pero ellos mismos declaran que generalmente sus funciones están supeditadas a su disponibilidad de tiempo o al hecho de estar cansados lo que no se manifiesta como una razón para que las madres, por ejemplo, se eximan de dicha tarea.

En una de las familias, la rutina consiste en que cada día al llegar de la escuela, las niñas muestran el cuaderno de clases a la madre quien verifica si hay o no tareas asignadas por la escuela⁽⁹⁴⁾. En otro caso, la madre es la que establece los horarios y el padre compra los materiales y útiles necesarios para el cumplimiento de las tareas⁽⁹⁵⁾.

(94) Fam. No. 23, Rur., Map., Bip.

(95) Fam. No. 20, Rur., No. reg., Bip.

La madre se preocupa de tratar de entender las materias que está viendo su hijo, pero siente que para poder ayudarles de buena forma ellas debieran recibir ayuda y apoyo, por eso una de ellas señala que ayuda a sus hijos “en todo lo que puede y alcanza a entender”. En cambio, el padre dice que no tiene paciencia para enseñar por eso deja todo en manos de la madre que supuestamente si posee la paciencia necesaria⁽⁹⁶⁾.

(96) Fam. No. 14, Rur., No. Reg. Bip.

Las limitantes que los propios padres y madres poseen para ayudar a los hijos son los principales argumentos que esgrimen para justificar los límites a su apoyo o en

otras ocasiones su ausencia. Sin embargo, una madre señala que pese a estas limitaciones ella dedica dos horas diarias a apoyar las tareas escolares de los hijos⁽⁹⁷⁾.

(97) Fam. No. 17, Rur., No. Reg., Mono.

En una familia no se evidenciaron prácticas o estrategias familiares muy claras para apoyar los aprendizajes de la niña, sin embargo se espera, que la hija por sí sola asuma sus tareas y obligaciones. En tanto que el papa busca proveer los recursos para este proceso⁽⁹⁸⁾.

(98) Fam. No. 31, Rur., Map., Bip.

Las prácticas de que hablamos son rutinas y actividades sencillas que consisten en revisar los cuadernos, ayudar directamente en la elaboración de una tarea y cuando es posible enseñar algunas materias. Esto último es el punto más sensible y más complejo para los padres y madres y es el ámbito donde sienten una mayor limitante tanto por su escolaridad, incompleta o inexistente, o bien por la percepción de que las materias que aprenden los hijos son radicalmente diferentes a las que ellos aprendieron. Un ejemplo de esto son las clases de computación donde padres y madres, con escasos conocimientos sobre las nuevas tecnologías, se sienten imposibilitados de ayudar a sus hijos e hijas. Este hecho es importante pues una parte importante de la reforma educativa y de las innovaciones pedagógicas están pasando por la incorporación de nuevas tecnologías ¿hasta que punto se está involucrando a los padres en esta nueva dimensión de los aprendizajes? ¿no se están construyendo acaso nuevas barreras entre padres/madres e hijos/hijas?

En general, las madres apoyan en las lecturas, compran los materiales necesarios, asignan los tiempos con un sistema de premios e incentivos dentro de los cuales se encuentran los tiempos para la televisión, salir a jugar con los amigos o realizar otro tipo de actividades de esparcimiento. En términos estrictos y, salvo algunas excepciones, son las madres las encargadas de asumir esta tarea pues se considera que es parte de su rol reproductivo. Los padres, acorde con su rol proveedor, se ocupan de comprar los materiales escolares según su discursos, sin embargo, parece que estas tareas también son realizadas por las mujeres, por lo tanto, a lo que se refieren los hombres es más bien a la entrega del dinero necesario a la madre para que ella sea la que asuma esta tarea.

A.8) Descripción análisis de las representaciones y prácticas familiares relacionadas con los aprendizajes escolares

¿Qué sentido tienen los aprendizajes de los hijos e hijas para ambos padres y para la familia en general? ¿Qué actividades realizan el papá y la mamá para apoyar los aprendizajes de los niños y niñas? ¿Qué características tienen las familias que cuentan con una estrategia para apoyar los aprendizajes de los hijos e hijas? ¿Cómo influye la biparentalidad o la presencia de más de un hijo o hija en la constitución de estrategias?

Cada familia tiene principios, valores y visiones que dan sentido a sus estrategias de apoyo a los aprendizajes, lo que constituye un acervo propio, un capital cultural insustituible, por eso se revisará algunas de las que están presentes en las familias entrevistadas para este estudio. En general se trata de principios y valores compartidos que tienen en común un afán por la superación personal, por la transformación de las condiciones en que han vivido y se han educado ambos padres.

Para una de las familias entrevistadas⁽⁹⁹⁾, aprender es darse cuenta de las cosas, saber qué es la vida, la realidad y “desarrollar la cabeza”. La educación tiene como propósito que los hijos e hijas cumplan bien. El padre dice que aprender es desarrollar la cabeza, darse cuenta de las cosas de la vida. Además la escuela, protege a los niños y niñas de estar en la calle de los vicios y las malas juntas. El padre piensa que si los niños y niñas no estudian, se van a perder, “van a andar de vagos dando lástima porque van a estar desocupados”, por eso el aprendizaje debe ser sinónimo de disciplina. En relación a quién debe asumir esta tarea, la madre piensa

(99) Fam. No. 22, Rur., No-Map., Mono.

que el padre tiene mayores facultades para enseñar a sus hijos e hijas ella dice que fue una mala alumna y por eso no puede ayudarlos de buena manera.

En otra familia, la madre y el padre piensan que la educación tiene como objetivo que los niños y niñas puedan superar las limitaciones que ellos tienen, no quieren que sean como ellos, están conscientes de que su baja escolaridad es una limitante y desean que los niños y niñas superen dicha barrera. La educación tiene un sentido práctico si se vincula con las posibilidades futuras de trabajo, según el padre. En tanto, la madre señala que la educación tiene importancia para la adquisición de valores y experiencias⁽¹⁰⁰⁾.

(100) Padre, Fam. No. 6, Rur., Map., Bip.

Otra de las familias entrevistadas señaló que la educación sirve para alcanzar una “profesioncita”. La idea es que los niños y niñas puedan salir adelante con el estudio, aunque ellos no cuentan con herramientas para ayudarlos a asumir esta tarea⁽¹⁰¹⁾. Otras familias apuntan a la adquisición de habilidades básicas como saber leer y escribir. Asimismo, “tener buena memoria” es considerado como algo fundamental a adquirir a través de la educación y tiene un valor fundamental para la familia, esto mismo señala otra familia en relación a que los aprendizajes se relacionan con la memoria y la comprensión de lo que dice el profesor o los mismos padres⁽¹⁰²⁾. Eso es lo que la familia entiende como aprendizajes y son los básicos para enfrentar la vida. Como la otra familia, la educación es lo único que se les puede dejar a los hijos e hijas. Al mismo tiempo, la escuela es valorada en la medida que tales aprendizajes son logrados por los hijos e hijas⁽¹⁰³⁾.

(101) Fam. No. 15, Rur., No-Map., Bip. (Abuelos).

(102) Fam. No. 18, Rur., Map., Bip.

(103) Fam. No. 4, Rur., Map., Bip.

Los padres de otra familia señalan que los estudios escolares son importantes para que los hijos puedan acceder a buenos trabajos. La madre entiende el aprendizaje básicamente como avance escolar y le asigna un rol clave ya que en la escuela se accede a cosas a las que no se puede acceder en otro lado. En tanto, el padre entiende el aprendizaje como un despliegue de las capacidades de cada cual. También en esta familia aflora otro elemento, la idea de que los niños tienen derecho a estudiar. Asimismo, ambos padres señalan que si bien la responsabilidad sobre los estudios es de ellos, los hijos tienen el deber de ocuparse por sí solos, deben cumplir para que los papás y las mamás “no estén siempre encima”. Estos principios evocan la necesidad de buscar en la educación y en los aprendizajes el desarrollo de la autonomía y de habilidades cognitivas.

Por otra parte, los aprendizajes no se remiten sólo a las tareas y las actividades escolares sino que a un conjunto de valores, al respeto a los mayores, por ejemplo. Según este precepto, la educación escolar debiera ser también una prolongación de la educación de la casa. Sin embargo, en una familia un padre piensa que el aprendizaje trata de aquellas cosas que no se aprenden en la casa, es decir, a pesar de la búsqueda del vínculo entre las enseñanzas de la casa y las de la escuela, las cosas de la escuela son ajenas a la casa⁽¹⁰⁴⁾. Otra familia señala que los aprendizajes de la escuela no tienen que ver con los de la vida cotidiana y los de la familia⁽¹⁰⁵⁾. Esta misma idea se repite en otra familia rural donde los aprendizajes se asocian a “costumbres” ajenas a las de la casa, por eso el estudio es importante porque les sirve para realizarse como personas cuestión que al parecer según esta concepción no puede ser adquirida en la casa⁽¹⁰⁶⁾.

(104) Fam. No. 25, Rur., Map., Bip.

(105) Fam. No. 30, Rur., Map., Mono.

(106) Fam. No. 16, Rur., Map., Mono.

Existen otras dimensiones que son rescatadas de los aprendizajes como la autonomía en el desempeño escolar. La educación es importante para que los hijos e hijas puedan valerse por sí mismo en la vida. Para un papá el aprendizaje es aquello verificable en notas. Hay “buen aprendizaje” cuando hay buenas notas⁽¹⁰⁷⁾. Saber expresarse, tener conocimientos, ser autónomos en la vida, saber lo bueno y lo malo son aprendizajes esperados por ambos padres por eso esperan que la educación les de una mejor vida a sus hijos e hijas que la de ellos. Pero esto no es tan claro en todas las familias, en una de ellas, el padre se desentiende de

(107) Fam. No. 31, Rur., Map., Bip.

la educación así que no tiene una idea clara de lo que son los aprendizajes⁽¹⁰⁸⁾. Mientras que en otra familia, una mamá señala que los avances en materia de aprendizaje están supeditados a los avances en la escuela, no es algo que ella pueda verificar o evaluar más allá de lo que la escuela hace⁽¹⁰⁹⁾.

(108) Padre, Fam. No. 5, Rur., No-Map., Bip.

(109) Fam. No. 18, Rur., Map., Bip.

A.9) “Ser alguien en la vida”: La educación y el proyecto de vida familiar

Las dinámicas o estrategias de vida de las familias respecto de los aprendizajes están también sometidas a las capacidades existentes en materia de capital cultural de ambos padres. La mayor parte se trata de familias donde ambos padres tienen una baja escolaridad o una escolaridad incompleta que implica dificultades para acompañar el proceso escolar de los hijos o hijas.

“Yo siempre no entiendo, hasta el día de hoy yo todavía no entiendo ¿porqué me pasaba eso? Hay personas que son tan así. Yo trato de esforzarme harto y así como ellos estarán ahora en el colegio me estoy acordando de todo lo que yo pasé, igual me gusta estar ahí con ellos... a veces me pregunta cosas y yo empiezo a cabecearme ahí y me dicen ¡mamá no sí así es! Y ahí me empiezo a acordar”⁽¹¹⁰⁾.

(110) Madre, Fam. No. 14, Rur., Bip.

Este hecho es determinante para que ambos padres puedan desplegar estrategias efectivas para apoyar a los niños y niñas en el proceso de aprendizaje lo cual se agrava si es que no tienen una auto imagen positiva de sus herramientas para enseñar o apoyar los aprendizajes, puesto que genera la inutilización de ellas.

Esto es más dramático cuando se comprueba la valoración que hay del estudio y la educación aún en padres y madres con muy baja escolaridad, lo que parece lógico si se considera que la “falta” de estudios formales es considerada por las personas como una de las principales causas de la pobreza o de las limitaciones para acceder al mundo laboral, o, como señalan algunas entrevistas, para relacionarse con las demás personas, para ser considerado “alguien” en la vida.

“Les decimos a los chicos, que aprovechen esta oportunidad, porque antes nosotros no la tuvimos y que no sean como nosotros”⁽¹¹¹⁾.

(111) Madre, Fam. No. 24, Rur, Map., Bip.

“Ser alguien la vida” es una forma de representar lo que los padres y madres de estas familias esperan de la educación, significa lograr ser independiente, poder acceder al mundo laboral sin limitaciones y desenvolverse socialmente, “siempre uno va a querer que sean más que uno”⁽¹¹²⁾, dice una madre. El acceso a la educación se vincula también con el mejoramiento de las condiciones de trabajo con el tipo de trabajo “que le ha tocado” a ambos padres, por eso desean para sus hijos e hijas que tengan trabajos “más aliviados”. Ello constituye una percepción cualitativa de las condiciones laborales en que deben insertarse los padres que trabajan respecto de las condiciones que pueden llegar a tener los niños y niñas en caso de completar la educación.

(112) Madre, Fam. No. 20, Rur, Mono.

Pero hay una tremenda paradoja en este punto. Los padres con escolaridad incompleta desean con más fuerza, tal vez, que los que han podido acceder a una educación completa o de mejor calidad, que sus hijos e hijas puedan alcanzar mejores logros, salir adelante a través de la educación, sin embargo, dada la escasez de capacidades con que cuentan, ven frustradas las posibilidades de ser ellos mismos agentes relevantes para empujar este proceso, de ahí que, dadas las circunstancias, estas familias terminen depositando casi la totalidad de la responsabilidad en la escuela. Ello no significa que padres y madres en esta condición se excluyan de la educación de los hijos e hijas, pese a todo, las entrevistas muestran una disposición a organizar actividades de apoyo a los hijos, así como un manejo permanente de los tiempos o la utilización de sistemas de incentivos para que los hijos hagan sus tareas y estudien, pero tal tarea es asumida con dificultad y un cierto nivel de conflicto y frustración pues los padres entienden que los logros de sus hijos e hijas pasan también por ellos y no sólo por la escuela.

Hay algunos casos de familias monoparentales y biparentales en los que no está presente esta expectativa de la educación “ser alguien vida”, esto incide en que la escuela no se visualiza como un apoyo, de este modo existía muy poca valoración hacia ella. Como una consecuencia, no estaban presentes prácticas orientadas a favorecer el aprendizaje escolar que se visualizaban en otras familias. Es decir, existía poco interés en la asistencia, ausencia de apoyo a las tareas y revisión de cuaderno. En estos casos, se fomentaba y estimulaba la autonomía en las labores de alimentación, entretenimiento y tareas escolares, bordeado el límite de la ausencia total de la atención en la regulación y protección que conlleva el acompañar estas tareas que inciden en el desarrollo.

A.10) Concepciones y prácticas favorecen los aprendizajes escolares

Las entrevistas en el sector rural muestran que la mayor parte de las familias tienen una disposición clara a apoyar a sus hijos en los procesos de aprendizaje. Como hemos señalado, esto se manifiesta en un conjunto de actividades, rutinas y estrategias desplegadas en la familia donde hay una mayor participación de las madres mientras que la participación de los padres es más periférica y funcional. Se pueden resumir de la siguiente manera:

CUADRO N° 9

Qué dificultan	Qué favorecen
Se puede pensar como negativa la inexistencia de una estrategia organizada de tiempos y espacios para el desenvolvimiento de los procesos de aprendizaje de los hijos.	Disposición positiva de ambos padres hacia las actividades ligadas a la escuela, a la escuela misma y la búsqueda de mecanismos y visiones propias sobre como evaluar los logros de los hijos.
Puede ser negativa la creencia de que los procesos del hogar y la familia están desvinculados de los de la escuela y viceversa.	Algunas familias mostraron asimismo que no solo asignan tiempos y espacios para que sus hijos puedan desarrollar sus actividades escolares sino que además establecen sistemas de incentivos para el estudio así como para estimular los logros.
Es negativa la ausencia de proyectos y objetivos sobre por qué los hijos deben estudiar. Cuando los padres ven la educación como una obligación social más que una herramienta es posible que opere como un obstáculo para buscar estrategias de apoyo a los aprendizajes.	Es positiva la vinculación entre un sentido de responsabilidad y la búsqueda de logros en el aprendizaje por parte de al menos uno de los padres.
Es negativa la falta de compromiso de uno o de ambos padres para apoyar a sus hijos en los procesos de aprendizajes.	La búsqueda de algunos, de estrategias vinculadas a la escuela para “enseñar a enseñar”. Es positivo el interés de ambos padres por comprender las nuevas formas de aprendizaje de los hijos en la escuela.
El débil capital cultural de los padres y de la familia en general como producto de una baja escolaridad no sólo limita las posibilidades que padres y madres puedan dar un apoyo efectivo a sus hijos sino que en ocasiones lesiona la creencia en la efectividad de la educación como vehículo de promoción social.	En cuanto a las prácticas concretas si bien se trata de acciones y rutinas que pueden parecer simples, el conjunto de ellas, su sistematización, repetición y reflexión por parte de ambos padres las convierte en acciones significativas.
El menoscabo o la desvalorización de la identidad social (en este caso indígena) impacta directamente sobre la autoestima de los padres y de los hijos, crean vínculos negativos con su comunidad de origen y con las posibilidades de socialización positiva en el ámbito de la cultura indígena.	Existe un conjunto de acciones que pueden traducirse en estrategias de enseñanza y aprendizaje, tales como la organización de tiempos y espacios para la realización de tareas escolares y otras mencionadas anteriormente.
Un bajo capital social. La falta de redes de apoyo, de interacciones sociales, la falta de vínculos comunitarios, la baja participación en instituciones (religiosas, educativas, deportivas, culturales, etc.) pone limitantes a los aprendizajes pues aísla a los niños de su entorno y crea la sensación de que los aprendizajes sólo pueden ser logrados al interior de la escuela y no al interior de la familia a partir de sus recursos sociales y culturales propios.	“Ser alguien en la vida” constituye una representación y una imagen fuerza que permitirá pensar los aprendizajes no sólo como un logro personal de los hijos sino como una tarea de familia en la cual está involucrada estrechamente la escuela.
La vinculación instrumental de los padres con la escuela limita las posibilidades de acceder a una mayor comprensión y compromiso de lo que sus hijos están aprendiendo.	
Que los problemas de aprendizajes de los niños y niñas son total responsabilidad de ellos (tener mala cabeza, ser “cabeza hueca”, tener mala memoria, etc.) y no en las limitaciones o en la falta de estrategias de enseñanza de los padres.	

*Identificación de nudos
críticos y experiencias
replicables que potencian
la relación familia–escuela
resultante de la examinación
y caracterización de la
relación entre las familias
y establecimientos
educacionales*

6

Un aspecto relevante en esta investigación es la relación familia–escuela, este apartado se refiere a la relación entre las familias y recintos educacionales que favorecen y dificultan los aprendizajes de los niños y niñas en la etapa preescolar y en el primer ciclo escolar básico. Los elementos que se presentan se obtuvieron a partir de los análisis de las entrevistas a las familias y profesores/as. Así entran en juego las distintas expectativas, valoraciones y percepciones de las familias y escuelas relacionadas, como también el tipo de interacción que existe entre ellas y la visualización que poseen acerca de la incidencia en los aprendizajes que tienen sus acciones. A partir de estos elementos, se presentan a continuación aspectos que permiten caracterizarla.

A) Expectativas y valoración de las familias en relación a la escuela

En primer término, la mayoría de las familias del estudio espera que la escuela enseñe y forme a sus hijos e hijas, cumpliendo cabalmente su rol. Es decir, que sea ahí donde adquieran conocimientos útiles para su vida futura, puesto que ellos, como adultos responsables de la crianza, se sienten limitados para entregárselos.

Además, aspiran a que a través de la educación sean “alguien” en la vida, afirman que el estudio es la forma para cambiar su vida, más aún, que las escuelas los apoyen para que sus hijos e hijas los superen a ellos mismos, para que logren mayor escolaridad y así poder acceder mejor preparados al mundo laboral.

En relación a esta expectativa de la escuela, en un estudio realizado por la Universidad Austral⁽¹¹³⁾, se demostró que para la totalidad de las madres entrevistadas es importante que sus hijos e hijas vayan a la escuela.

Una de las principales razones dadas, por el 66% de las madres de la escuela N° 1 y un 61% de las madres de la escuela N° 2, de por qué es importante que los niños y niñas asistan a la escuela es para que aprendan y lleguen a ser “alguien en la vida” (“sean otros”, “sean personas que valgan la pena”, “tengan más oportunidades”, “salgan adelante”), comparando lo que los niños y niñas pueden llegar a ser con lo que ellas no pudieron lograr (“yo estudié poco y me gustaría que él saliera adelante”, “aprenda más de lo que saben sus padres”, “para que se eduque mejor que yo”).

Por otra parte, también queda en manifiesto la valoración de la escuela en cuanto a la calidad de los profesores/as, expresando un mayor grado de satisfacción cuanto más se sienten escuchados y acogidos por ellos. A partir de esto se entiende que los padres y madres, en algunos aspectos evalúan las escuelas de acuerdo a su propio grado de satisfacción. De modo que, en algunos aspectos centran la evaluación en ellos/as mismos/as y, a veces, pueden ser menos determinantes las necesidades de los niños y niñas.

Además, en general, las familias perciben favorablemente a las escuelas basándose en la presencia de valores hacia los niños y niñas como exigencia, superación y preocupación. Por otra parte, otro elemento determinante para la valoración hacia escuela es la evidencia de respeto en el trato dentro de la escuela. Este último punto, denominado como “el trato”, es un aspecto que se repite en variadas entrevistas y hace pensar que es relevado porque no siempre sus interacciones interpersonales han sido establecidas en igualdad de derechos, pareciera que han sido objeto de abuso y descalificaciones, por lo que actualmente hacen notar la diferencia.

Por otro lado, su percepción se fundamenta en los aprendizajes de sus hijos e hijas; la familia declara que la escuela es buena porque sus hijos e hijas demuestran nuevos aprendizajes al compararlos con niños y niñas de su edad, pero de otras escuelas ven que están más aventajados, por ejemplo, en las habilidades de lecto–escritura.

(113) Villaroel R., Gladys y Sánchez S., X., “Relación Familia y Escuela: un estudio comparativo en la ruralidad”. *Estud. pedagóg.* 2002, No. 28, pp. 123–141. En: <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-07052002000100007&lng=es&nrm=iso>.

Valoran, además, que la escuela, a través de cada profesor/a, es una oportunidad de información y apoyo a su rol de padres, manifestando la importancia de mantener una buena comunicación entre familia y escuela para superar las deficiencias. Ven la escuela como un medio de superación y que a través de ella sus hijos e hijas podrán salir adelante, así insertarse mejor al mundo laboral, y que en definitiva, la escuela de sus hijos e hijas les entrega mayores insumos para enfrentar de mejor manera la crianza. En este sentido, entre las familias entrevistadas, no se observa distinciones entre las monoparentales y biparentales; en ambos grupos aparece una alta valoración hacia la escuela y un reconocimiento de ella como la oportunidad de desarrollo para los distintos integrantes de la familia.

Contrario a lo esperado, las familias de zonas rurales, a la hora de seleccionar la escuela para la educación de sus hijos e hijas, no se basan en la cercanía de éstas, por el contrario, se observa que la selección de la escuela para sus hijos e hijas se realiza, en algunos casos, prefiriendo la escuela más lejana al juzgar que: le “hace mejor” a los niños y niñas porque en esa escuela enseñan más:

“... he notado mucho la diferencia, que hay niñitos de mi familia mía, que van a al escuela de aquí, pero no le saben lo que es leer, escribir, esas cosas todavía no la saben y lo van pasando de curso”⁽¹¹⁴⁾.

(114) Madre, Fam.No 4, Rur., Map. Bip

No obstante esta valoración positiva de la escuela, hay también otras visiones más demandantes y críticas que expresan una percepción negativa de las escuelas donde asisten sus hijos e hijas, demandando mayor exigencias hacia los niños y niñas y mayores aprendizajes, aludiendo a la edad de los profesores/as (demasiado jóvenes o mayores) y falta de control hacia las conductas de los niños y niñas.

Cabe destacar, como un rasgo distintivo que se observó en las familias urbanas, el valor que le dan a la asistencia sistemática a clases, declarando que no les permiten faltar a sus hijos e hijas sin razones justificadas. Además en este grupo aparecen los libros como un elemento importante para apoyar y realizar las tareas, no así en las familias rurales.

B) Expectativas y percepción de las escuelas en relación a las familias

Los profesores/as, en su mayoría, esperan que las familias se preocupen, entreguen cariño y apoyen el proceso escolar de sus hijos e hijas, interesándose por su quehacer, revisando y acompañando las tareas que se envían al hogar, facilitando un lugar y los materiales necesarios para éstas. Que refuercen lo que se hace en la escuela y que cumpla su rol formador, en cuanto a los hábitos, valores y normas.

Por otro lado, un grupo de profesores/as de una escuela urbana, estima que si la familia cumpliera bien su rol, desarrollando hábitos y priorizando la formación valórica en sus hijos e hijas en el hogar, no sería necesaria su intervención en la escuela.

Ambos grupos de profesores/as demandan de las familias, unilateralmente, distintas responsabilidades. No cabe duda que la mirada de estos profesores y profesoras se basa en el paradigma tradicional, entendido como una visión de la relación donde prima el poder de la escuela sobre la familia. El concepto de participación de las familias está pre–definido como un deber que se define desde las escuelas, alejándose bastante de la otra mirada ya que no contemplan una participación de la familia a través de la elaboración y toma de decisiones en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Si bien tiene una percepción definida del desinterés de los padres y madres, se mantiene una incomunicación con ellos.

Los profesores/as perciben a las familias alejadas, ven que los padres y madres no se han responsabilizado del proceso escolar, tienen una baja participación en

la escuela, lo cual explican por el desinterés por desarrollar ni involucrarse en la formación de los niños y niñas.

La escuela se ve muy solitaria en las tareas de formar a los niños y niñas y ve que en su mayoría los padres y madres tampoco asisten sistemáticamente a las reuniones de apoderados/as. Por lo cual los profesores/as perciben que las familias los consideran como meros guardadores de sus hijos e hijas y que los obliga a ejercer una diversidad de roles, por lo que muchas veces se sienten sobrepasados y desilusionados. Manifiestan su frustración al sentir que no se está trabajando en forma conjunta, ni menos aún sistemática, en pos de los mismos objetivos.

Al relacionar escuela y familia no cabe duda que el punto de encuentro es el aprendizaje de los niños y niñas, tanto en el hogar como en el establecimiento educacional se adquieren nuevos aprendizajes y muchas veces no se establecen vínculos entre estos dos agentes educativos. Más aún, textualmente en el artículo V de la Declaración Mundial de Educación para Todos y Foro Mundial de Educación se señala:” [...] El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia. Estos requerimientos pueden enfrentarse a través de medidas que involucren programas para familias, comunidades o instituciones, según sea conveniente”.

En este estudio los profesores/as manifiestan que las familias principalmente perciben los aprendizajes de sus hijos e hijas a través de las calificaciones, a través de la libreta de notas, pero también al conversar con ellos y observar como estructuran las oraciones, su capacidad de resolución de problemas y al leer y escribir con menos faltas de ortografía. En este sentido, no es menor la percepción que poseen los docentes acerca de los padres y madres, considerando extraordinariamente relevante que exista conciencia en que el aprendizaje es algo más que habilidades meramente escolares.

Queda en manifiesto, después de haber llevado a cabo este estudio, que los docentes juzgan a las familias desvinculadas del proceso de aprendizaje de los niños y niñas, y por otro lado, las familias afirman que ellas apoyan el proceso lo mejor posible, pese a todas las limitantes que poseen. En este sentido, se puede observar que la comunicación entre ambas partes requiere de una transformación severa, se hace necesario compartir las expectativas y es evidente que la forma en que han estado interactuando hasta este momento no es la más adecuada y no se ha logrado un acercamiento suficiente para dialogar y construir verdaderos puntos de apoyo para satisfacer las necesidades de los niños y niñas para un mejor aprendizaje.

Es ampliamente difundida la necesidad de una participación activa de la familia en los procesos educativos de los niños y niñas, pero participación que va más allá de satisfacer los requerimientos que el profesor o profesora solicita.

C) Relaciones establecidas con diferentes actores de la escuela

Ha coincidido, en todas las familias, que la relación familia/escuela se establece entre adulto responsable y profesor/a jefe de sus hijos e hijas, en las reuniones de apoderados que se realizan en su mayoría mensualmente, para recibir informaciones acerca del curso en un horario determinado por la escuela. En este aspecto, se observa una distinción entre las familias rurales y urbanas puesto que en el primer grupo aparece en reiteradas ocasiones que la asistencia a las reuniones de apoderados/as se ve afectada por la disponibilidad o no de locomoción para regresar a sus casas. Mientras que en el segundo grupo no aparece esto como un punto relevante.

En el estudio realizado por la Universidad Austral, mencionado anteriormente, se encontró también que la forma más recurrente de participación de las madres en la escuela corresponde a la asistencia a las reuniones de curso, observándose que el

76% y el 74% (ambas escuelas) asisten siempre a las reuniones y un 19% y 23% sólo van a veces a reunión. Además, las madres no sólo dicen que van a reuniones sino que el 94% de ellas está enterado de la frecuencia con que se hacen las reuniones.

Variable central en esto, es el aporte que las madres efectúan en cuanto a su presencia, preocupación y posibilidad de apoyar a sus hijos, siendo ellas quienes participan con mayor frecuencia en estas actividades. Surge reiteradamente en el estudio, que es la madre la que se preocupa de la crianza de los hijos e hijas tanto en la casa como también asistiendo a la escuela:...” No, no, yo no le enseño, es mi señora la que le enseña”⁽¹¹⁵⁾.

(115) Padre, Fam. No 5, Rur., Map., Bip.

En este sentido, y aunque las familias sean biparentales, existiendo la presencia del padre y la madre, los roles están muy bien diferenciados, en cuanto a la relación con la escuela de los hijos e hijas, por ejemplo, es la madre quien acude a las entrevistas y a las reuniones, y el padre alude falta de tiempo centrándose exclusivamente en su rol de proveedor, aunque a nivel de representación declara que ambos padres son los responsables de la crianza de los hijos, pero en la práctica se responsabiliza y asume ese rol específicamente la madre.

Es importante señalar que, con relación a la participación de los padres en la escuela, existen percepciones distintas entre ellos y los profesores y profesoras respecto a lo que significa participar. Por un lado, para los profesores y profesoras participar es apoyar a los niños y niñas en el proceso de aprendizaje y colaborar con el quehacer educativo de la escuela, para las madres participar se reduce a la asistencia a las reuniones, las conversaciones con los docentes, la colaboración con el aseo y la organización de actividades para reunir fondos.

”De repente como del Centro de Padres, no se, tener fondos para fin de año, para darle algo a los niños, o hacerle un regalito a cada niño. Ahí entre los apoderados se conversan y todo y hacen reuniones y de repente para hacer algún proyecto, ayudar para sacar a delante algún proyecto del colegio, ayudar también con dinero de repente o hacer beneficios, para eso” ...⁽¹¹⁶⁾

(116) Madre, Fam. N° 25, Rur, Bip

D) Relaciones establecidas con diferentes actores de la familia

Acerca de este aspecto, los profesores/as mencionan tres instancias más formales y recurrentes en que se produce esta relación con la familia, ellas son: reuniones de apoderados, entrevistas individuales y comunicación escrita. Pero también mencionan la participación puntual en las distintas celebraciones que se realizan en la escuela. Los profesores afirman que los encuentros parecieran ser de exclusividad de las madres, puesto que son generalmente ellas quienes acuden a estos encuentros y reuniones.

Los profesores juzgan que la baja asistencia se debe a los trabajos, al horario, a la locomoción colectiva y a la necesidad de cuidados para los hermanos menores. Especialmente en el caso de las escuelas rurales, aparece la falta de apoyo de redes para la crianza y cuidado de los hijos e hijas menores, muchas veces asumen esta responsabilidad los hermanos un poco mayores.

Los profesores/as además, reconocen que las reuniones de apoderados/as que ellos mismos planifican y desarrollan no son una oportunidad de acercamiento y formación para los apoderados, más aún, las describen como terriblemente “aburridas” y “desagradables”. Pero también reconocen que los establecimientos les dan la libertad para planificarlas y estructurarlas de acuerdo a las necesidades de su curso, pero que no lo hacen. En este sentido, se considera que si los profesores/as no asumen este aspecto como responsabilidad propia y no modifican conscientemente lo que se ha desarrollado hasta ahora, difícilmente van a favorecer la participación activa de la familia y se hace más difícil provocar transformaciones. Se ha observado la necesidad

de fortalecer las instancias de reflexión, formación y capacitación de la familia, de manera que se vaya consolidando una visión educativa más amplia y profunda.

Por otro lado, se aprecia un desconocimiento de los derechos de las familias, podría interpretarse que ellas no consideran su participación como uno de sus derechos dentro de los establecimientos escolares, se percibe que no se sienten con las atribuciones para colaborar en que la calidad educativa responda a sus intereses y necesidades, que están a la expectativa de “dar” lo que les piden, que no son concientes de que los aprendizajes de sus niños y niñas mejoran en la medida que ellos, como adultos responsables de su crianza, participan activamente en la toma de decisiones y planificación del establecimiento educacional.

“yo no converso con nadie, cuando a mi me mandan a buscarme pa’ algo yo voy donde la tía converso con la tía y la tía me cuenta las cosas del Yerko y de ahí doy la vuelta y me vengo pa’ la casa no más, después cuando me toca la reunión, llego a la reunión escucho toda la reunión y termina la reunión y me vengo, pero con nadie”⁽¹¹⁷⁾.

(117) Madre, Fam N° 17, Rur, Map, Mon.

E) Visualización en las familias de las prácticas de la escuela que inciden en los aprendizajes

En la mayoría de las familias el aprendizaje es entendido como “avance escolar o desempeño escolar”, refiriéndose a los logros que adquieren los niños y niñas en las destrezas escolares, como por ejemplo, en la lectura, escritura y matemáticas. Pareciera que no ven la incidencia que ellos tienen en el logro de aprendizajes de los niños y niñas, la mayoría de los adultos no hacen mención de sus prácticas cotidianas en que verdaderamente creen que apoyan los aprendizajes, se aprecia una tendencia a “escolarizar” el aprendizaje, pareciendo que éste se logra solamente en los establecimientos educacionales, aunque se conoce lo determinante que son para el desarrollo de un niño o niña las vivencias al interior de su hogar o la relación con quienes lo rodean.

Por otro lado, las familias reconocen que sus hijos e hijas “aprenden” cuando les llevan buenas notas, conversan con ellos y resuelven las preguntas, también cuando observan en ellos un mayor grado de autonomía, cuando realizan las tareas sin tanto apoyo de los demás y cuando les comparten los nuevos conocimientos que traen de la escuela.

Las familias reconocen también, la dedicación y esfuerzo de los profesores/as con un alto grado de paciencia para que sus hijos e hijas aprendan y avancen en sus logros académicos, aún cuando atribuyen las dificultades de aprendizaje en los niños y niñas como por ejemplo, “duritos de cabeza y sin memoria” y no a las estrategias de enseñanza.

En su mayoría, los padres y madres se reconocen incompetentes para apoyar debidamente el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas:

“enviarlo al colegio para que le enseñen, porque yo no entiendo las materias de ahora, yo terminé el sexto básico y todo ha cambiado...”⁽¹¹⁸⁾

(118) Madre, Fam. 28, Urb., Map., Bip.

“bueno yo no es mucho lo que puedo ayudar porque yo... la verdad, yo estudié hasta... sexto básico pero se me olvidó, entonces no es mucho lo que yo le ayudo, pero trato de ayudarlo en lo que más se pueda”...⁽¹¹⁹⁾

(119) Madre, Fam 16 Urb, Mon.

Aparece el paradigma emergente, aunque aún en forma incipiente, que deja entrever otras formas de articulación entre familia escuela. Un buen número de familias mencionó la dedicación y apoyo obtenidos a través de los profesores/as quienes, en las reuniones de apoderados, les enseñaron procedimientos y contenidos de las materias de sus hijos e hijas. Lo que se asocia a una inicial tendencia de acercamiento y de articulación imprescindible para mejorar el logro académico

de cada uno de los niños y niñas. La relación jerárquica y, muchas veces autoritaria, por parte de los docentes hace que los integrantes de la familia se vean disminuidos en su rol de educadores y reafirmen su inseguridad al respecto.

En la actualidad pareciera que el factor tiempo es determinante para la priorización de las múltiples actividades del ser humano, es así como aparece el hecho de que no se optimice el tiempo de los encuentros que existen entre la familia y la escuela. Además se reconoce una falencia para apoyar mejor el proceso educativo, no se está haciendo cargo la escuela de esta necesidad y por ende, no está ocurriendo la transformación necesaria.

F) Visualización en las escuelas de las prácticas de la familia que inciden en los aprendizajes

Los profesores mencionan diversas formas en las que las familias podrían apoyar los aprendizajes de sus hijos e hijas, entre las cuales se encuentran las siguientes: asistir a las reuniones de apoderados/as, preguntándole a los niños y niñas acerca de sus aprendizajes, reforzar los hábitos de higiene, ayudarles al hacer las tareas, facilitar un espacio para estudiar, proveer el material necesario, favorecer una asistencia sistemática a la escuela y establecer un horario fijo de estudio.

Pero, con respecto a lo que los padres realizan y que tienen, según ellos, una directa implicación en los aprendizajes de sus hijos e hijas se encuentra: el aporte del material necesario, apoyo a las tareas y la estimulación por aprender.

“Ya entonces ese es mi rutina diaria, después llevo, hay que picar leña, si hay que hacer huerta se pica la tierra, por ejemplo ahora estoy en esa...en esa onda digamos, de la huerta, que el jardín, que hay que barrer, que hay que hacer la comida, hacer el pan, tomar once y ya después la...ahí entremedio vamos con las tareas, ya cuando que un espacio ya se sientan, hacen sus tareas y si le quedó...trajo muchas, ya se toma la once se cena y de hay siguen con las tareas hasta que se terminan porque no se puede dejar pal' otro día...”⁽¹²⁰⁾

(120) Madre, Fam. N° 16, urb, Mon.

En este punto, lamentablemente la visualización de los profesores/as no es muy alentadora puesto que ellos ven que no son muchas las familias que están apoyando correctamente a sus niños y niñas para que logren más y mejores aprendizajes.

G) Identificación de nudos críticos y experiencias replicables entre familia y escuela

Los profesores manifiestan que la relación familia–escuela se ve severamente afectada cuando no hay un cumplimiento de promesas de una de las partes, por ejemplo, la escuela se comprometió a apoyar económicamente con parte de los útiles escolares y uniforme para que las familias matricularan a sus hijos e hijas y no lo cumplió.

Este tipo de relación en que se ve quebrantada la confianza, es muy difícil restaurarla, lleva largo tiempo y requiere de pruebas consistentes para volver a establecer una relación de igualdad y de entrega. Si bien es cierto, se vieron atentados en la falta de cumplimiento en cuanto a recursos materiales, esto se puede extrapolar en otros ámbitos y pareciera muy difícil dejarla fuera de la relación padre, madre, profesor/a.

Otro de los aspectos que afectan la relación Familia–Escuela es, según los profesores, “el abandono” escolar, justamente los hijos de aquellos padres que nunca asisten a la escuela, son aquellos alumnos/as que no cumplen con los requerimientos solicitados, que asisten sin hábitos de higiene ni presentación adecuados.

Al contrario, los profesores/as de una de las escuelas urbanas se refirieron a una familia monoparental (que no fue entrevistada en este estudio), donde la madre, siendo analfabeta, se ocupa responsablemente de su hija quien cumple con los

requerimientos escolares y ha demostrado grandes logros en sus aprendizajes. A modo de reflexión, ellos se preguntaban las razones de estos positivos resultados y llegaron a la conclusión que la madre siempre está ahí, interesándose, exigiendo y acompañando el proceso de aprendizaje, le demuestra a diario a su hija que estudiar es prioritario. Pareciera que este es uno de los casos en que las expectativas son determinantes para el logro de objetivos y éxito en los desafíos propuestos, es ejemplificante que cuando se piensa que todo es posible y se trabaja en pos del objetivo, los obstáculos no son impedimento para llegar a la meta.

Todas las familias le atribuyen gran importancia a la escuela. Sus expectativas hacia la escuela y hacia la educación de sus hijos e hijas son altas, mostrando un gran interés por el cumplimiento óptimo, por parte de la escuela, de su tarea educativa y un gran deseo de que sus hijos e hijas continúen sus estudios y por qué no decirlo, lleguen a ser profesionales. Dada la importancia que le atribuye la familia a la escuela para el futuro de sus hijos e hijas, ésta evalúa la escuela muy positivamente, sin desconocer algunas falencias.

El concepto de participación, presente en las escuelas, responde al paradigma tradicional. La percepción de los profesores y profesoras es, muy coincidente, a pesar de su ubicación geográfica, un gran número de ellos y ellas señalan que la familia le concede poca importancia a la escuela, otro número cree que la familia le atribuye mucha importancia a la escuela. Esta falta de acuerdo entre las percepciones de los distintos actores se observó también en relación con la participación que tiene la familia en la escuela; así, mientras las familias de todas las escuelas aseguran participar en las distintas actividades, la mayoría de los profesores y profesoras las consideran poco participativas ya que solamente se interesan por ir a reuniones de apoderados y, en general, las encuentran poco interesadas en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Es importante señalar, además, que la percepción diferencial entre padres, profesores y profesoras con respecto al tema de los compromisos familiares con el proceso educativo de sus hijos e hijas, es un tema que requiere ser profundizado y estudiado, dado que la valoración de la educación en las distintas clases y contextos sociales ha aumentado tanto por la influencia de la política social educativa como por los propios procesos de socialización existentes en la sociedad.

Como experiencia replicable es necesario destacar la forma en la que las madres sienten que los profesores/as se hacen cargo de la falta de herramientas que posee la familia para apoyar los aprendizajes de sus hijos e hijas capacitándolas en las mismas reuniones de apoderados:

“Las mamás estábamos todas perdidas en la escuela entonces en una reunión el tío nos enseñó a nosotras, nos dijo las restas son de esta manera ahora y las divisiones son de esta otra forma, entonces nada que ver como nos enseñaban a nosotros, ahí yo aprendí y entendí sus tareas”⁽¹²¹⁾...

(121) Madre, Fam.No.2, Urb., Map., Bip.

Resulta, por lo tanto, importante y necesario continuar realizando investigaciones sobre la relación familia–escuela en los sectores rurales y urbanos, de tal modo que se pueda contar con mayor información de utilidad para los profesores y profesoras y contribuir a sensibilizarlos sobre las prácticas sociales existentes en las familias, rompiendo así los mitos que aparecen asiduamente en el discurso de los profesores y profesoras cuando se refieren a las familias de sus alumnos. Este conocimiento podría posibilitar la adopción de una actitud más positiva hacia las familias, lo que redundaría en un trabajo conjunto que favorezca el proceso educativo que se lleva a cabo en la escuela. En otras palabras, y considerando que la calidad del aprendizaje de los alumnos y alumnas mejora significativamente cuando los padres participan en este proceso, es necesario que exista una alianza entre el grupo familiar y la escuela.

Finalmente, los resultados anteriormente expuestos señalan que la familia valora la educación, que apoya y considera adecuado el proceso educativo de los hijos e hijas, pero al mismo tiempo, se observa una menoscabada autovaloración y una fuerte declaración de incompetencia para poder apoyar y reforzar mejor los aprendizajes de los niños y niñas.

“...podemos ayudarlos en lo que yo pueda, que es poco, porque la educación ha cambiado mucho”⁽¹²²⁾.

(122) Madre, Fam. No.26,Urb., No Map., Bip.

Hay una tensión en las familias, especialmente en las rurales, con respecto a la autovaloración para apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas. Se sienten débiles y con pocas herramientas para enfrentar esa responsabilidad en la crianza.

Por las características de las comunas de Villarrica y Pucón, es pertinente realizar un paralelo descriptivo en cuanto a la urbanidad y ruralidad en que se encuentran tanto las familias como los docentes de las escuelas. El análisis cualitativo de este estudio conduce a plantear además, una distinción más aterrizada y específica en cuanto a percepción, expectativas y experiencias replicables relacionados con los aprendizajes de niños y niñas entre las familias y escuelas de los sectores rurales y urbanos. Por lo tanto a continuación se presenta un cuadro resumen de estas descripciones:

Zona rural	
Escuela	Familias
<p>Los profesores/as estiman que los padres envían a los niños y niñas a la escuela des–responsabilizándose del proceso escolar, ven que los padres no asisten a las reuniones de apoderados. Existe un relativo acuerdo en relación a que no tienen un gran interés por desarrollar ni involucrarse en la formación de sus hijos e hijas, afirman que no están formando hábitos ni reforzando el proceso escolar, una de las explicaciones que los profesores dan, a propósito de esto, es que existen muchísimos problemas sociales que afectan a las familias de estas escuelas.</p> <p>Los profesores de manera generalizada esperan que las familias apoyen el proceso escolar, especialmente en el refuerzo a la realización de tareas y obligaciones escolares y provean un lugar para estudiar. Junto a todo lo dicho, los profesores/as mencionan que el rol de la familia es entregarles seguridad y protección y que les reconozcan los logros alcanzados.</p> <p>Complementariamente se asume que la formación de hábitos es previa y externa a la escuela, que este es un rol de la familia y que formar esos hábitos ayuda al proceso de aprendizaje de los hijos e hijas.</p> <p>La escuela establece que las reuniones de apoderados, actos, veladas, constituyen las instancias de relación escuela–familia. La realización de éstas se hace considerando los horarios de buses rurales para facilitar la asistencia de los padres, pero aún así evalúan baja dicha participación.</p> <p>Para los profesores no es fácil describir en detalle prácticas de apoyo en el hogar. No obstante, se declara de manera genérica que es importante reforzar lo que hace la escuela y otras acciones como la preocupación y el cuidado.</p> <p>Por otro lado, los profesores declaran que los padres sólo se dan cuenta de los aprendizajes de sus hijos e hijas por las notas que obtienen. Describen situaciones de abandono durante el proceso, pero que en la fase de finalización aparecen reclamando el informe de evaluación y a constatar la promoción de curso.</p>	<p>Las familias declaran que envían a sus hijos e hijas a la escuela para que superen las condiciones de vida de ellos mismos. Como padres, ellos esperan que sus hijos e hijas logren trabajos de mejor nivel y puedan hacerlos bien. Reconocen además que en la escuela están los profesores/as para enseñar lo que ellos no pueden, por no sentirse capacitados.</p> <p>Las escuelas donde asisten sus hijos e hijas son evaluadas en función al desempeño de los profesores, al nivel de tareas que envían a la casa y la preocupación que dedican en formar hábitos. Al mismo tiempo la escuela es también evaluada en términos comparativos con respecto al avance de otras escuelas del sector y por la disponibilidad de locomoción para los alumnos/as.</p> <p>Cabe destacar que la formación valórica abordada en las escuelas es reconocida y valorada por los padres, aunque declaran que este aspecto debe ser desarrollado en forma conjunta, entre casa y escuela.</p> <p>La mayor comprensión de aprendizaje se valora en términos de aprendizajes escolares y no así en dimensiones de otros aprendizajes, dicho de otro modo, se percibe como un avance escolar verificable en las notas.</p> <p>Por otro lado, algunas familias definen aprendizaje como un fortalecimiento de las capacidades autónomas para la vida futura, reconociendo que ellos, como padres, no siempre estarán al lado apoyándolos y enseñándoles.</p> <p>Otro aspecto que aparece en la minoría de las familias entrevistadas, pero no se considera menor, es la percepción negativa hacia las escuelas. Lo cual se refiere a un mal aprovechamiento del tiempo, ellos perciben que existe demasiado tiempo muerto en que no se priorizan los aprendizajes de los alumnos puesto que frecuentemente se suspenden las clases para desarrollar otro tipo de actividades.</p> <p>Junto con lo señalado hasta el momento, en las familias rurales, las familias declaran que para apoyar el proceso de aprendizaje en los niños y niñas, ellos facilitan espacio (dentro de la casa, sobre la mesa) y tiempo para la realización de tareas, teniendo en cuenta que el tiempo se determina después de atender los animales del campo, es decir, después de encerrar a los pollos y a las ovejas.</p> <p>En relación a las prácticas sociales que favorecen los aprendizajes presentes en las familias, queda en manifiesto la necesidad de apoyo al rol educativo de los padres. Manifiestan la necesidad de que las reuniones de apoderados/as sean una fuente profunda e importante de información y cooperación para poder ayudar de mejor manera a sus hijos e hijas.</p>

Zona urbana	
Escuela	Familias
<p>Entre los profesores/as de este sector se aprecia una diversidad de expectativas sobre la familia. Por un lado esperan de la familia un apoyo y preocupación por el proceso escolar de sus hijos e hijas, entendiendo esto como brindar un soporte material, reforzar hábitos, conocimientos y habilidades, y por otro lado, los profesores/as declaran con absoluta tranquilidad que si los padres, madres o adultos responsables se preocuparan verdaderamente de todo lo que significa ser padre o madre, asumiendo cabalmente su rol, no sería necesario que reforzaran los procesos escolares, asumiendo así que esa es su función. Concientes de sus expectativas sobre las familias, perciben a éstas muy cadenciadas, con una baja participación en las escuelas y ausentes en la crianza y apoyo del proceso escolar.</p> <p>Las nociones de disfuncionalidad y despreocupación son aceptadas como una característica de muchas familias de las escuelas. De esta manera los profesores/as ponen en la familia la explicación de las dificultades que se presentan en la escuela.</p> <p>Las reuniones de apoderados y la atención de padres y madres son los puntos exclusivos de encuentro entre escuela y familia, a pesar de ello los profesores/as reconocen la baja asistencia a ellas; pero una profesora de estas escuelas asume su responsabilidad por replantearlas y modificarlas.</p> <p>A causa de todo esto, los profesores/as declaran un agotamiento, que hacen lo mismo una y otra vez aunque se dan cuenta que no resulta. Reconocen que no existe una posición de escuela al respecto, y se comentan experiencias aisladas y dependientes a cada profesor/a.</p>	<p>Las familias declaran que envían a los niños y niñas a estudiar principalmente por dos motivos, por un lado son conscientes de que estudiar, aprender y desarrollarse es un derecho de toda persona, y sus hijos e hijas también tienen ese derecho, ellos no pueden ni deben quitárselo, y por otro lado, consideran que las escuelas estructuran a sus hijos e hijas, que les ponen reglas y les enseñan lo que ellos no saben y no pueden enseñar.</p> <p>Junto a esto también mencionan que el estudio les facilita ser mejores personas y las madres se refieren específicamente al hecho de que a través del estudio las niñas podrían ser algo más que dueñas de casa o asesoras del hogar como lo son ellas, proyectan un mejor futuro en ellas.</p> <p>Mayoritariamente, la evaluación de las escuelas es positiva. Ellos observan que sus hijos e hijas avanzan en sus aprendizajes y que los profesores/as buscan orientar a los padres, madres o adultos responsables en el apoyo que espera que den a sus hijos e hijas.</p> <p>También se ve manifestado el cariño de muchas madres por la escuela puesto que son ex alumnas del establecimiento y en muchos casos los mismos docentes han sido sus profesores/as.</p> <p>De un modo contrario, algunos padres se manifestaron distantes de lo relacionado a la escuela, declarando explícitamente que en esa área le corresponde a la madre opinar e intervenir.</p> <p>Con respecto al aprendizaje, si bien es cierto que se interpreta típicamente como avance escolar; los padres también manifiestan que aprender significa saber cada día más, desarrollando distintas capacidades para enfrentar de mejor manera el futuro. Cabe destacar que en este grupo de familias surge el concepto “conocimiento”, visto como mayores herramientas para su inserción laboral.</p> <p>Las madres también entienden por aprendizaje las evidencias concretas de desempeños sociales de complejidad, como por ejemplo, la capacidad de desenvolverse en forma autónoma al ir a comprar o en otras actividades cotidianas.</p> <p>Los puntos de encuentro entre escuela y familia se realizan específicamente en las reuniones de apoderados, entrevistas o algunas celebraciones a lo largo del año escolar. Pero, a diferencia del sector rural, ellos estiman que se les podría integrar mucho más en esta tarea, lo que hasta el momento no ha ocurrido.</p>

Comentarios y conclusiones



Considerando el análisis de las entrevistas realizadas, se pueden identificar una serie de elementos vinculados con las representaciones y prácticas sociales de las familias relacionadas con los aprendizajes, es así como en este apartado se presentarán las conclusiones y comentarios de dichos análisis. Así mismo, realizar los comentarios y conclusiones del examen de la relación familia–escuela.

Desde la perspectiva de la investigación se señala que los aprendizajes escolares están influidos por múltiples factores⁽¹²³⁾, la familia representa una arista del complejo engranaje de elementos que se relacionan para obtener ciertos logros de aprendizaje. La familia como un agente socializador fundamental realiza muchas tareas vinculadas al desarrollo de los niños y niñas no obstante, en este estudio se focaliza específicamente en el núcleo de representaciones y prácticas, relacionadas a los aprendizajes.

(123) Cassasus J. 2003, op. cit.

Lo escolar, indiferenciado en la ruralidad y la urbanidad

En primer término, es preciso señalar que no se puede hablar de que lo rural o lo urbano condicionan de manera diferente las concepciones, las estrategias y las acciones que emprenden los sujetos en torno a los aprendizajes. En ambas zonas entienden por aprendizaje todo aquello que se vincula a la escuela y tienen similares expectativas, prácticas e intereses, entorno al aprendizaje escolar. Si bien se suele entender lo rural y lo urbano como campos simbólicos discontinuos, en las dos comunas de este estudio, lo rural y lo urbano está entrelazado, así lo rural y lo urbano poseen nexos culturales, sociales y económicos que interactúan en forma permanente. Las mismas entrevistas muestran que la mayor parte de las familias residentes en el sector urbano tienen una interacción permanente con el sector rural donde residen familiares y parientes cercanos y por su parte varias de las familias de zonas rurales prestan servicios laborales en la ciudad de Villarrica o Pucón. Estos datos son relevantes para el análisis de las representaciones y prácticas familiares sobre los aprendizajes, pues permiten concluir que en comunas con las características de Pucón y Villarrica lo rural y lo urbano no son factores determinantes para su identificación debido a que existe un universo cultural y social compartido, al menos desde los parámetros en que se basa este estudio.

Desde otro punto de vista, otra hipótesis a desarrollar en otros estudios, es que esta indiferenciación además pueda estar asociada al efecto del discurso dominante y homogenizador acerca de los aprendizajes escolares que está internalizado en el nivel de las prácticas y representaciones de cada familia.

Los niños labores de niños, las niñas labores de niñas

En cuanto a la relación entre tipo de familia y aprendizaje, en las familias biparentales opera un esquema tradicional. Esto se refiere al modo en que están organizados los roles de género al interior de estas familias, donde el padre asume el rol de proveedor y la madre el rol doméstico–reproductivo. Sin embargo, algunas familias, especialmente las urbanas, mostraron una cierta flexibilización en la asignación de roles, lo que puede estar relacionado con el ingreso de la mujer al mundo laboral y, en algunos casos, como producto de los períodos de cesantía de los padres que por lo general se encuentran empleados en trabajos asalariados precarios y estacionales por la vocación turística de estas comunas. A diferencia del sector rural, las mujeres urbanas se encuentran, posiblemente, en una posición de mayor autonomía relativa respecto de los hombres, esto es visible en sus discursos sobre el aprendizaje de los niños y niñas, en los cuestionamientos hacia sus parejas en relación a su desempeño en estas materias, como al rol concreto que cumplen frente a los aprendizajes de los niños y niñas. Esto puede develar un proceso de transformación de la familia, desde un esquema tradicional a un esquema emergente que conlleva una lenta redefinición de los roles.

El esquema de organización según los roles de género, se traduce en una serie de prácticas familiares relacionadas con los aprendizajes. Las representaciones del rol del padre y de la madre tienden a reforzar el discurso tradicional. En cuanto a la designación de tareas, los padres declaran que los aprendizajes están vinculados a la disciplina, al orden y al juego, no obstante cabe destacar que también incluyen la esfera del cariño que habitualmente estaba asignada a las cualidades de la madre–mujer, lo cual refleja cierta transformación en los roles. La mayoría de los padres señalan que el apoyo a las tareas es una obligación propia de la madre. Por su parte las madres asumen esta tarea con interés y dedicación. En algunos casos las madres intentan incorporar al padre en los procesos de aprendizaje, sobre todo cuando se sienten limitadas en cuanto a sus conocimientos en materias escolares específicas. Esta integración del padre en el apoyo escolar, sobre todo en las tareas escolares más “difíciles”, puede ser una puerta de entrada hacia otra incipiente flexibilización de los roles en este ámbito.

Como queda esbozado en los párrafos anteriores, el papel de las mujeres–madres, sus prácticas sociales, en los apoyos a los aprendizajes escolares es clave. Por un lado, las mujeres son las que se encargan de realizar y organizar las actividades domésticas. Por otra parte, son las principales agentes de apoyo a los aprendizajes escolares de los hijos y/o hijas. Las dinámicas familiares están fuertemente ligadas a las actividades de los padres y madres y a los roles que les asigna la cultura. Mientras las mujeres rurales están más “atadas” a la tradición, las mujeres urbanas intentan transformar su condición a través del empoderamiento que obtienen del trabajo. Los padres en tanto se muestran imposibilitados de poder cumplir con un rol más activo en el apoyo a los aprendizajes de los niños y niñas y argumentan continuamente cansancio y falta de tiempo, lo que no ocurre con las mujeres que en varios casos deben cumplir con una “segunda jornada laboral” al dedicar tiempo a su trabajo remunerado y al trabajo doméstico a la vez. El resultado de estas dinámicas familiares es un rol periférico de los padres en el apoyo a los aprendizajes escolares.

Estos esquemas de organización inciden en las pautas de socialización de género, puesto que se reproducen en la crianza al definir tareas definidas a las niñas y a los niños señalando un patrón de comportamiento diferenciado por género. En el contexto actual de la equidad es importante tener en consideración el rol fundamental que tiene la familia en la reproducción de patrones basados en el esquema tradicional. Al contrario de las familias biparentales, las familias monoparentales, tienden a quebrar el esquema de pautas de socialización asociadas al género, puesto que en general, en el caso de madres solas, tenían prácticas indiferenciadas entre los género, por ejemplo, asignaban tareas independiente de si hija o hijo, es niña o niño. Aunque están movilizadas por una necesidad, debido a la falta de apoyo de otros adultos en quehaceres domésticos, de todos modos, como pauta de crianza, señala una valoración y expectativas no asociadas al género.

En este sentido, la familia es un espacio privilegiado para abrir la reflexión acerca de las pautas de socialización de género. Es aquí donde puede partir la no discriminación y la generación de oportunidades en igualdad a niños y niñas, puesto que la primera infancia es la etapa vital en la que se construyen valores, ideales y expectativas asociadas al género.

La escolaridad del padre y la madre, base de impotencias

Si entendemos el capital cultural como un conjunto de valores, recursos y conocimientos acumulados por los sujetos y el grupo social de pertenencia, es posible pensar la educación escolar como un complemento central de dicho capital a partir del cual las personas integran sus conocimientos, sus valores y creencias de un modo sistematizado y regularizado. El nivel de escolaridad de ambos padres

es un eje desde el cual se articulan las necesidades de aprendizajes de los niños y niñas, con el rol de la familia en este campo. Si bien esto no implica una falta de capital cultural, si dificulta la manera en que los padres y madres pueden entender los aprendizajes de los niños y niñas, pues cuentan con menores capacidades, herramientas y recursos para enfrentar dicha tarea.

De esta manera, el análisis de las entrevistas muestra que en aquellas familias donde existe una menor escolaridad de ambos padres o de al menos uno de ellos hay una menor disposición de capacidades, habilidades, recursos y herramientas de los padres para enfrentar el apoyo a los aprendizajes de los hijos e hijas. Lo cual es levemente más marcado en las zonas rurales que las urbanas donde la escolaridad de los padres, madres y apoderados es más baja. La menor disposición de herramientas por parte de los padres y madres afecta el apoyo escolar a los hijos, marca fuertemente las prácticas existentes. Pero esta menor disposición de herramientas empuja a los padres a definir un área explícita de demandas hacia la escuela de la que requieren conocimientos específicos, herramientas y estrategias para enseñar. Los padres y madres con baja escolaridad necesitan aprender a enseñar. Esta demanda aparece mayoritariamente en las madres que son las que en general cuentan con menor escolaridad y que son a su vez las que están más cercanas a la realización de los apoyos escolares.

A partir de esto, el problema que se presenta, es que padres y madres tienen en alta estima los “métodos” de la escuela y piensan que al tener una baja escolaridad no son competentes para asumir las tareas de apoyo a los aprendizajes. De este modo estamos frente a una situación compleja, pues por un lado se trata de familias que probablemente si cuentan con capacidades para apoyar a sus hijos e hijas, pero no las han internalizado, no las visualizan o las evalúan en forma negativa. Por otro lado, la baja escolaridad de padres y madres constituye una brecha real con los procesos de aprendizajes de los hijos e hijas.

Desde la perspectiva de otros estudios, está ampliamente documentado que la escolaridad de los padres y madres tiene una fuerte incidencia en los logros de aprendizaje de la escuela⁽¹²⁴⁾, la pregunta ahora es ¿en qué incide, cómo incide?. En general, se ha entendido, que el capital cultural de base se relaciona con el efecto desigualdad, que provoca entre los diferentes niños y niñas. Desde otra perspectiva, uno de los elementos específicos que puede estar vinculado, no sea sólo la base de recursos con que cuenta la familia, sino sea también que la baja escolaridad implica una incongruencia y discontinuidad entre los métodos de la escuela y los recursos y habilidades de la familia y la falta de reconocimiento y valoración de estas últimas.

(124) Casassus J. et. al, 1998 op.cit.

La fuerza de las expectativas de la educación

En otro ámbito, cada familia tiene ciertas creencias y expectativas que tienen una poderosa incidencia en sus acciones y opciones cotidianas, de este modo, tras las decisiones de dónde, cómo y por qué educar hay un sentido. Los padres y madres del estudio, refieren que a través de la educación buscan que los niños y niñas “sean alguien en la vida”. Este propósito guía sus acciones educativas, principalmente las relacionadas con los aprendizajes escolares, puesto que la escuela es visualizado como el único espacio para su desarrollo. Se presenta en familias de diferentes tipos, de distintos sectores, con uno y más de un hijo/a, y familias mapuches y no mapuches. “Ser alguien en la vida”, como representación, significa ser independiente, poder acceder al mundo laboral sin limitaciones y desenvolverse socialmente, todo lo cual implica distintas prácticas. Por parte de la madre se traduce en acciones que van desde revisar mochilas, libretas de comunicación y cuadernos hasta controlar el cumplimiento de tareas y apoyar su realización y por último, organizar el tiempo de estudio y esparcimiento. Por parte del padre,

se visibiliza en una constante estimulación a través del diálogo que fomenta el cumplimiento de las exigencias escolares y por otra parte, en el disponer del dinero para la compra de los materiales escolares. En el caso de las familias monoparentales compuesta por una madre sola, es ella quien asume con distinta eficacia de familia en familia, ambas prácticas, por una parte las relacionadas al cuidado y protección y por otra las vinculadas a provisión de materiales e insumos.

De este modo, bajo este sentido de la educación escolar, se entiende que los establecimientos educacionales, son el único medio para lograrlos, de ahí la valoración que manifiestan tanto familias urbanas como rurales.

En algunos casos de familias monoparentales y biparentales, no existe esta poderosa expectativa y por lo tanto no se visualiza la escuela como un espacio de apoyo al proyecto familiar, lo que incide en una escasa valoración de la escuela. En estos casos, las prácticas sociales se relacionan a poco interés en la asistencia y en el colaborar con cualquiera de las acciones de la escuela. Es así como habría familias que valoran la educación como un vehículo de superación y otras que no ven en ella un medio para efectuar sus intereses. Es probable que existan otros factores asociados a la falta de valoración de la escuela, como por ejemplo el interés primordial de que los niños y niñas participen en actividades laborales o actividades de apoyo doméstico.

En consideración de las prácticas que se visualizan cuando está presente la representación “ser alguien la vida” como una expectativa, se puede comprender algunas pautas de socialización. Uno de ellas es por ejemplo, el efecto y la fuerza en la formación de actitudes y disposiciones favorables o no a los aprendizajes escolares. Puesto que cuando esta representación está presente, se traduce en prácticas cotidianas que emprenden orientadas a favorecer los aprendizajes y cuando no esta, hay ausencia de prácticas para favorecer los aprendizajes. Por otra parte, se puede suponer los consecuentes efectos en el rendimiento que pueden significar.

De ahí que cobra importancia el abordar el tema de la incorporación de la familia a los procesos educativos desde la perspectiva de ellas. Esto implica, conocer y comprender el sentido y significado que la educación puede tener. Comprendiendo cómo, se inserta dentro de su proyecto familiar, valoraciones, representaciones y creencias, de modo tal que sea una incorporación pertinente y significativa.

Variadas estrategias de enseñanza

En relación a prácticas directamente relacionadas con los aprendizajes, en la mayoría de las familias de este estudio se visualizaron claras estrategias de enseñanza. A partir de lo mencionado en los párrafos anteriores, se puede señalar que cada familia realiza una serie de prácticas relacionadas con los aprendizajes, que en su conjunto, se constituyen en acciones que: tienen un objetivo, son sistemáticas y responden al cómo la familia desarrolla los aprendizajes. A partir de esto, se configuran estrategias que son utilizadas para hacer efectivo el aprendizaje de los niños y niñas.

Es así como, se distinguen dos tipos de estrategias, las centradas en los niños y niñas y las centradas en los adultos. La primera intenciona aprendizajes dando importancia a los aspectos lúdicos y buscan desarrollar aprendizajes en el área social. Las segundas son más intruccionales y tienen un énfasis en las disciplinas. En zonas rurales se visualizan con mayor preponderancia rasgo del segundo tipo de estrategias. Si bien se da importancia a estimular el juego, es claramente menos importante que el disciplinar.

Redes de apoyo

En cuanto a la consideración del capital social y cultural en la perspectiva de las redes de apoyo, hay algunos matices de diferencia entre las familias rurales y las urbanas como se mencionó anteriormente. En el caso de la mayoría de las familias

rurales, tanto la crianza como el apoyo a las actividades escolares es una tarea que le compete al núcleo familiar directo y, en algunos casos, a los abuelos. La escuela no se configura como un recurso de apoyo, a pesar de que es donde esperan recibirlo. En lo concreto la escuela no satisface esta expectativa de tal modo que no visualizan espacios dirigidos hacia ellos. En este punto, se presenta una diferencia con la zona urbana, puesto que en algunas de ellas, aparece la escuela como una instancia de apoyo más concreta a través de actividades especialmente dirigidas hacia los padres y apoderados.

Otro campo de diferencias entre lo urbano y lo rural, que aparece en las prácticas y representaciones, dice relación con las redes sociales. Las familias de zonas urbanas tienen más relaciones de apoyo con otras instituciones y al parecer relaciones significativas con la escuela y la iglesia. No así las familias de zonas rurales que tienen un campo de relaciones vinculados a la familia, no obstante dicen tener anhelos de contar con más apoyo de la escuela, pero no perciben ni disposición ni actividades dirigidos hacia ellos como apoderados. La escasez de redes de apoyo es un factor de protección de la familia y los niños y niñas que puede afectar en los recursos y herramientas con que cuenta la familia para atender sus necesidades relacionadas con el desarrollo de aprendizajes escolares, por lo cual sería importante fortalecer apoyos con la escuela.

Valoración de la pertenencia étnica

Otro ámbito de interés en este estudio, es la identificación de representaciones y prácticas en relación a los aprendizajes de la étnia mapuche. El análisis de las entrevistas muestra que la identidad mapuche es el factor fundamental que emerge en relación a los aprendizajes. La identidad Mapuche, es vivida por algunas familias como un proceso problemático y contradictorio que afecta directamente la autoimagen y la autoestima de las personas. Está visión problemática de la identidad es traspasada a los hijos y ven que para ellos ser mapuche significa una dificultad más que una posibilidad de valorizar la diferencia. La escuela en este sentido es vista, no como un lugar de la diversidad, sino como un espacio de discriminación o de negación de lo indígena. Cabe hipotetizar, que cuando las personas viven su identidad social como un estigma producto de la discriminación de los “otros” entonces lo étnico pasa a ser un obstáculo más que un hecho valorado por los sujetos y es posible derivar las contradicciones que se producen en las prácticas de socialización. En este sentido, se produce una desvalorización de sus recursos a la hora de aprender en la escuela.

Hay otro polo en que se presenta el lado opuesto al mencionado acerca de la valoración a la identidad mapuche. En este sentido, creen ver en ella un conjunto de valores y prácticas positivas para los aprendizajes de los niños y niñas. Las familias ubicadas en este polo presentan la necesidad de que la escuela se haga cargo de las diferencias culturales, y que por ejemplo enseñe lengua mapudungun.

Este es un resultado concreto de la investigación y si bien no se puede establecer como un hecho definitivo, pues habría que analizar un mayor número de situaciones, si se puede plantear de manera hipotética que tanto la valoración como la negación de la identidad pueden incidir de manera positiva o negativa en las prácticas educativas y en el desarrollo de los aprendizajes. Por otro lado, si se considera la identidad étnica como un factor social relevante para la construcción de capital social y cultural en grupos específicos como los incluidos en este estudio entonces es posible pensar que las estrategias de aprendizaje debieran considerar el problema de la identidad no como un simple dato sino como núcleo desde el cual apoyar a las familias. Al considerar la identidad como un valor dentro del marco de las estrategias familiares para organizar sus aprendizajes se estará valorizando formas específicas de recursos, herramientas y capacidades.

Currículo educativo de la familia

En relación a las rutinas diarias, en aquellas familias que valoran la educación escolar cómo un vehículo de superación, las prácticas diarias, develan acciones, cargadas de sentido, lo cual resulta un hecho significativo puesto que refleja un decidido interés por influir en los aprendizajes de sus hijos y/o hijas. En su conjunto representan el “currículo educativo de la familia” en el sentido que especifica contenidos y una organización del tiempo⁽¹²⁵⁾.

(125) Rodrigo J. Acuña, 1998.
En: García M^aD. 2002, id.

En cuanto a los contenidos que emergieron, los más importantes son: la lecto–escritura, las habilidades sociales y el ámbito de los valores. El primer contenido es definido como una labor de la escuela y la familia tiene un rol de reforzar. En el segundo contenido, habilidades sociales, la escuela define que es un ámbito principalmente de la familia. La familia por su parte, en general lo visualiza como un ámbito complementario. En ambos contenidos hay un discurso confrontacional, que tiende a segmentar la atribución de roles más que buscar la complementariedad, lo cual es objeto de análisis de la relación familia–escuela. El tercer contenido, son los valores. En este contenido las familias mapuches tiene una claridad en relación a qué valores enseñar con respecto a las no mapuches que lo definían como un ámbito más general. El respeto es crucial, y más específicamente, el respeto a los mayores.

Los contenidos planteados se pueden constituir en una puerta de entrada a la familia, puesto que son las áreas de interés y a partir de ellos se pueden crear conversaciones pertinentes y significativas para generar agendas programáticas de colaboración y apoyo a ellas.

En relación a la organización del tiempo los ámbitos más importantes son: esparcimiento, tareas domésticas, refuerzo de tareas escolares y descanso. En este nivel no se presentan diferencias entre los tipos de familias, diferentes sectores, con distinta cantidad de hijos/as y mapuches y no mapuches. Las diferencias que emergieron están más bien asociadas a la valoración o no de la escuela como un recurso de apoyo.

A nivel de las rutinas cabe hacer mención a la televisión. Las áreas mencionadas están organizadas por los momentos destinados a la exposición a la televisión, la cual no sólo juega este rol, sino que además, funciona como un medio de incentivo y premio hacia los procesos de enseñanza en el hogar. Sería interesante profundizar acerca de las condiciones de la exposición a la televisión, en base a los alcances de esta investigación, no se pudo distinguir acerca de temas importantes como, la cantidad de tiempo, existencia de regulaciones programáticas, sentido y uso de la televisión en la educación familiar de los niños y niñas. Por lo tanto, se sugiere realizar estudios específicos en esta línea.

Significados de aprendizaje

Desde otra punto de vista, en las familias hay una variedad de representaciones entorno al significado del aprendizaje, que va desde algunas más asociadas a lo cognitivo, entendido principalmente como el desarrollo de la memoria y habilidades básicas como lecto–escritura, hasta otras relacionadas con habilidades sociales, destacando la autonomía como una de ellas. Aparentemente hay una asociación entre estas representaciones y la escolaridad de los padres, de este modo, familias con menor escolaridad de los padres tienden a entender el aprendizaje en el polo que se denominó como cognitivo y las que tienen mayor escolaridad comprenden el aprendizaje como una mezcla que incluye el ámbito de habilidades sociales.

En este ámbito la escolaridad de los agentes educativos de la familia, nuevamente juega un rol en los aprendizajes, en específico la escolaridad se asocia a la definición de contenidos que las familias consideraron importantes de aprender.

Las representaciones anteriormente mencionadas corresponden a matices que distinguimos con fines explicativos puesto que en algunos casos se presentan solas y en otras familias se combinan. No obstante los distintos matices, todas estas representaciones hacen alusión al proveer de herramientas que permitan la autonomía a los hijos o hijas. La incidencia de estas representaciones en las prácticas es distinta según sea la representación. Para las familias en que el aprendizaje está más asociado a lo cognitivo, sus acciones educativas dentro de la familia parecen ser una prolongación de la educación escolar, cobrando gran relevancia el hecho de que los hijos y/o hijas, por ejemplo desarrollen y practiquen operaciones básicas como sumar, leer y escribir.

En aquellas familias en que el aprendizaje se asocia a un complemento de habilidades cognitivas y sociales, se ve la escuela como una prolongación de la educación en la familia y sus acciones educativas se orientan a que los hijos e hijas sepan escribir y sumar complementándolo con el incentivo de determinadas conductas y actitudes.

La escuela y la familia sin puentes de contacto

A partir de lo recién mencionado, se puede observar cómo las prácticas y representaciones entrono a los aprendizajes de las familias está íntimamente ligada a la escuela, de ahí la importancia de comprender el desarrollo de esta relación. Diferentes estudios señalan la importancia de generar vínculos entre ambas agencias educativas y es reconocida la influencia positiva que tiene la incorporación de la familia en el proceso educativo.

Según los resultados obtenidos en este estudio, se pueden generar algunas observaciones que permiten comprender algunos patrones que operan en esta relación. En primer término se observa una escasa comunicación entre ambas partes y se visualizan discursos con ciertas paradojas, es decir hay objetivos e intereses similares, como el interés en favorecer los aprendizajes, y hay una ausencia de acciones conjuntas para lograrlo.

Cabe recalcar que la mayoría de los padres y madres cree en la educación como una herramienta para que sus hijos e hijas logren un mejor nivel de vida y puedan relacionarse con la sociedad insertándose en campos laborales.

Los padres, madres y adultos responsables, perciben que las posibilidades de éxito en la vida de los niños y niñas están condicionadas por la calidad de la educación que reciben éstos. Pese a tratarse de familias con baja escolaridad, de condición económica desmejorada o en franca situación de pobreza, la mayoría, no se conforman con la educación que reciben los niños y las niñas, por el contrario hay una permanente evaluación a la calidad de la educación así como en la calidad de los docentes.

Asimismo, ambos padres, pero sobre todo las madres, sienten que la escuela no los involucra lo suficiente y que las reuniones de apoderados tienen como objetivo principal tratar problemas de disciplina y solicitar cooperación en dinero para las actividades del curso o el colegio lo que desincentiva su participación o sus ganas de aportar o involucrarse más con el establecimiento. De esta manera, el vínculo con la escuela es más bien instrumental y está sometido a la demanda de la escuela y no necesariamente a las necesidades de padres y madres por participar en el proceso de aprendizaje de los hijos e hijas.

Las familias, que en su mayoría presentan situaciones de inestabilidad económica, necesitan más que nunca ayuda en su acción educativa profunda, y deben encontrar colaboración en el ámbito escolar, dentro de un marco de confianza y participación. Sin embargo, la escuela tiene en general, una percepción de las familias como alejadas y distantes del proceso educativo. Lo cual se evalúa por la

escasa asistencia a las reuniones y a todas las iniciativas que desarrollan. Algunos profesores tienen una visión más crítica y se responsabilizan de la baja participación por la falta de pertinencia de las reuniones, pero la mayoría lo asume como una irresponsabilidad de la familia.

De modo que se evalúa a la familia en función de asistencia a reuniones, entrevistas y retiro o no de notas, por otra parte se define el apoyo a la escuela como el refuerzo de los deberes que ella envía a la casa. Estas evaluaciones son centradas en sus parámetros, y ni en el discurso ni en la práctica se observa una inquietud por asumir las constantes quejas hacia las familias, más bien se espera que ellas se adecúen espontáneamente.

Las familias por su parte, entienden la definición y se incorporan en esta lógica, y evalúan el desempeño de los profesores/as, al nivel de las tareas que envían al hogar y definen que su labor es reforzar lo que la escuela realiza.

A partir de lo anterior se puede dar cuenta de una relación enfocada en un paradigma tradicional⁽¹²⁶⁾ donde las formas de participación de las familias aparecen como respuestas a demandas concretas planteadas unidireccionalmente por la escuela. Desde otro punto de vista se puede situar en un estilo denominado de Transferencia al Hogar, que define una filosofía para abordar la relación, donde lo característico, de estas estrategias es que dejan entrever una distribución desigual del poder y una convicción de que el personal de la escuela sabe más que los padres sobre qué es lo que éstos deben hacer para apoyar a sus hijos⁽¹²⁷⁾.

(126) Swap S, 1990. En: C. Córdoba C. 2003, Id.

(127) Gubbins, V., 1997. Id.

Los padres y madres con la escuela, y en sentido inverso, deberían establecer una particular comunicación, mediante la cual puedan delegar autoridad, funciones, objetivos familiares, etc., en la institución a la que confían sus hijos e hijas. La relación que se entabla entre familia y escuela sólo cabe situarla en el marco de la confianza, es la escuela, como parte de la familia, una prolongación suya, adquiriendo así su pleno sentido.

Esa relación de confianza es la que determina, matiza y da forma al binomio familia–escuela, que debe estar marcado por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los hijos e hijas. Ello implica una verdadera relación de comunicación donde familias y maestros/as establezcan una vía abierta de información, de orientación, sobre la educación de los hijos e hijas, constructiva y exenta de tensiones por el papel que cada uno de ellos desempeña.

Si no se produce ese acuerdo previo sobre cómo y para qué queremos educar a nuestros hijos e hijas, la disfuncionalidad en la relación padres–profesores/as y en el mismo proceso educativo, estará asegurada. Una escuela no puede limitar su actividad a los campos que sean de su exclusivo interés, sin atender a las necesidades de la familia y construir complementariamente.

A modo de reflexión final de este análisis, por todo lo observado y analizado al respecto, se hace necesario plantear la siguiente pregunta a nivel de políticas públicas:

A quién corresponde asumir el fortalecimiento del rol educativo de la familia para poder enfrentar de mejor manera los aprendizajes.

A) Propuesta de acción

A.1) Presentación

Como parte de los productos concretos de este estudio se elaboró una propuesta de acción, según las definiciones descritas en el diseño metodológico. Esta dirigida a la familia y busca potenciar los aprendizajes de los niños y niñas a través de fortalecer prácticas familiares que los favorecen. No obstante lo anterior, es necesario y se recomienda que se articule con actividades similares dirigidas a los docentes.

Su diseño contempló la consideración de dos perspectivas. Por una parte, la del padre y la madre o adultos responsables y por otro lado, se consideró las construcciones discursivas de los profesores y profesoras de las escuelas a las que pertenecían los niños y niñas. Dado este diseño, se obtuvo información de las representaciones y prácticas de padres, madres y adultos responsables y por otra parte de los profesores y profesoras. De ahí que la propuesta se dirija a prácticas que incentivan los padres, madres y adultos responsables, y que realizan en interacción con los niños y niñas.

De este modo, la estrategia es formar a la familia para fortalecer los procesos de aprendizaje escolares para mejorar la práctica de apoyar las tareas escolares con el sentido de potenciar las estrategias enseñanza–aprendizaje metacognitivas de niños y niñas. Se elaboró privilegiando la interacción entre madres, padres ó adultos responsables con los niños y niñas como mediadores de aprendizajes. Ésta se traduce en un programa compuesto por tres líneas de acción, y cada una esta dirigida a los distintos actores de la familia para abordar el objetivo considerándolo desde varios ángulos.

Con respecto a esto, la bibliografía señala la importancia de la incorporación de los padres y madres en los procesos de aprendizaje⁽¹²⁸⁾. Se agrega que una de las acciones que ellos hacen, que apunta a esto, es el apoyo escolar.

(128) Córdoba, C., 2003, Id.

En relación a esto se señala, que esta ayuda tiene un aparente efecto negativo en su rendimiento y una de las explicaciones a este hecho dice relación con que “los rendimientos bajos son el resultado de la falta de destrezas pedagógicas de los padres de familia, que a su vez pudieran generar confusiones en los estudiantes”⁽¹²⁹⁾. Por otra parte, suele considerarse como obvio que los padres y madres tienen los conocimientos suficientes para brindarlo, de modo que se percibe poco la angustia por no tener la preparación para ayudar en las tareas a sus hijos e hijas. Es percibido en menos de la mitad de los colegios de NSE bajo y en ningún establecimiento medio o medio alto⁽¹³⁰⁾.

(129) Op. cit.

(130) Gubbins V., 2001, Id.

Esta propuesta, apunta a mejorar estas destrezas pedagógicas enriqueciendo sus estrategias de enseñanza, con el sentido de fortalecer una práctica como el apoyo a las tareas, que esta interiorizada y arraigada en las familias y en las escuelas. Además, como una posible consecuencia secundaria, se equiparan estilos de enseñanza–aprendizaje entre familia y escuela, puesto que la Reforma Educacional Chilena contempla el desafío de enseñar estrategias metacognitivas de aprendizaje que le permitan al niño o niña ser el regulador de su proceso de aprendizaje, lo que se corresponde con el tipo de estrategias de esta propuesta.

Está diseñada para todo tipo de familia, tanto rurales, urbanas, mapuches y no mapuches, como biparentales y monoparentales, puesto que a partir de los resultados, no hay evidencia de diferencias significativas en cuanto a representaciones y prácticas relacionadas con los aprendizajes escolares de niños y niñas, pre–escolares y primer ciclo básico. Más bien hay matices que las distinguen en cuanto a los énfasis que definen en las mismas dimensiones de representaciones y prácticas. Estos matices que diferencian a las familias se incluyen en la propuesta, a través de la estrategia de hacerlas participar en la toma de decisión en la generación de definir algunos contenidos y actividades que les resulten pertinentes.

Se parte de la base que las estrategias son herramientas que se pueden enriquecer a través del desarrollo de habilidades metacognitivas, logrando posibilitar principalmente un apoyo escolar de mayor calidad hacia los niños y niñas. Al enseñar a través de estrategias metacognitivas, que busquen desarrollar la metacognición en los niños y niñas, se favorece el desarrollo de habilidades que le permitan autorregular el aprendizaje, enfrentándose a las tareas de aprendizaje de manera más autónoma y así abordarlas con mayor éxito.

La propuesta tiene como foco potenciar los aprendizajes de niños y niñas con acciones dirigidas a la familia y secundariamente contempla acciones orientadas a fortalecer el vínculo familia–escuela. Con respecto a la relación familia–escuela, se tomaron en cuenta los antecedentes y los resultados obtenidos. Los cuales, en síntesis, presentan una tendencia por parte de la escuela, a establecer un vínculo jerárquico que refleja un desconocimiento de las expectativas y valoraciones de la familia hacia la escuela e impone la visión que la familia debe “reforzar” la labor de la escuela.

A partir, de estas limitaciones actuales que presentan parte las escuelas, y otras como la gran cantidad de programas del Ministerio de Educación que los profesores/as deben asumir, es que se propone a un monitor externo a la escuela para el desarrollo de la propuesta. Al ser externo a los establecimientos educacionales, cuenta con nuevas distinciones de la familia y también de la escuela, lo cual posibilita, el hecho de no reproducir la relación jerárquica mencionada.

No obstante lo anterior, la tendencia marcada por diversas investigaciones es estrechar el vínculo familia–escuela. Lo cual se implementa, en esta propuesta, a través de la estrategia de fortalecer a los padres, madres y adultos responsables como actores relevantes del proceso educativo de los niños y niñas, acorde a lo mencionado en la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo⁽¹³¹⁾. Esta, estrategia se implementa a través de generar acciones con la escuela, en una perspectiva de buscar colaboración y alianza, para el desarrollo e implementación del programa.

(131) MINEDUC, 2003. *Ibíd.*

A su vez, cabe destacar que esta propuesta consideró el *contexto actual* de las familias y se elaboró en consideración, tanto de las fortalezas como de las debilidades de los padres, madres y adultos responsables, en cuanto a sus herramientas cognoscitivas y a los medios físicos disponibles en el hogar.

Y por último, esta propuesta se entiende como una definición de lineamientos generales y no contempla un manual detallado de cada uno de sus componentes para su ejecución.

A.2) Objetivos y principios metodológicos

CUADRO N° 12

Objetivos	Principios metodológicos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Potenciar en su rol como educadores(as) a padres y madres o adultos responsables de niños y niñas. 2. Enriquecer las estrategias de los aprendizajes de niños y niñas a través de fortalecer las estrategias de enseñanza de los adultos responsables. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El conocimiento se construye a través del trabajo colaborativo. 2. Para promover aprendizajes significativos se deben tener en cuenta los conocimientos previos e intereses del aprendiz. 3. El aprendizaje se consolida cuando existe transferencia a otros contextos. 4. El proceso de aprendizaje se centra en la interacción entre padres y madres o adultos responsables y los niños y niñas. 5. Rescatar la diversidad a partir de la particularidad de cada familia. 6. La participación activa del padre y la madre favorecen los aprendizajes de sus niños y niñas. 7. Se aprende mejor a través de la experiencia, haciendo, sintiendo y pensando. 8. El proceso de enseñanza debe contemplar la propuesta de tópicos generativos, objetivos que exijan pensar, actividades que impliquen elaboración mental y una evaluación de proceso.

A.3) Metodología

A partir de los principios metodológicos anteriormente señalados, se propone una **metodología activa-participativa**, donde los padres, madres, adultos responsables junto a los niños y niñas son los actores de su propio aprendizaje. Donde la labor principal del monitor/a externo, es de proveer de experiencias que permitan abrir espacios a la reflexión y a la acción, en las diferentes etapas del programa. Esta metodología se lleva a cabo a través de tres líneas de acción que se presentan a continuación.

A.4) Líneas de acción

CUADRO N° 13

Líneas de acción	Objetivos	Duración
Visita a domicilio familias	1ª etapa <ul style="list-style-type: none"> • Visitar a las familias • Identificar intereses y necesidades • Profundizar en el contexto familiar • Animar a la participación del taller educativo • Evaluar posibilidades de participación en el taller 	Un mes, dos visitas por familia.
	2ª etapa <ul style="list-style-type: none"> • Acompañar la transferencia de aprendizajes 	Un mes, 1–2 visitas, (en el último periodo del taller).
Taller educativo para padres y madres y adultos responsables	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecer las estrategias de enseñanza de las familias. 	4 meses, tres sesiones por mes.
Material educativo para niños y niñas	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar y guiar la transferencia de las estrategias construidas en el taller para enseñar habilidades metacognitivas en los niños y niñas. 	—

I. Visita a domicilio

Esta línea de acción tiene el propósito de recoger las particularidades del contexto de cada familia en cuanto a condiciones sociales, económicas, afectivas, que puedan resultar favorables o ser obstaculizadoras para el proceso de participación de la familia en el programa. Se implementa en dos etapas: Una al principio de sensibilización y la segunda durante el proceso de acompañamiento a la transferencia de los aprendizajes del taller al hogar para desarrollar aprendizajes metacognitivos en los niños y niñas.

En la primera etapa el monitor visita a las familias, y aborda temas como: intereses y necesidades en relación a métodos, hábitos y herramientas de enseñanza de cada una de ellas, profundiza en el contexto de las familias y las motiva a participar en el taller educativo. A partir de esta información, diseña y toma decisiones con respecto a los contenidos y actividades organizadas en base a los aprendizajes esperados. En esta etapa se proponen entre una y dos visitas por familia según lo requiriera para cumplir los objetivos de esta etapa.

En la segunda etapa, el monitor acompaña la transferencia de los aprendizajes desarrollados durante el proceso, a sus prácticas familiares como los métodos y estrategias de aprendizajes. Para llevar a cabo esta tarea realiza las visitas entre taller y taller y se propone al menos dos por familias.

II. Taller educativo

Cabe mencionar, que la propuesta de taller, pretende proponer una línea de acción que compone una metodología de trabajo para la familia y no presenta un

manual acabado de su desarrollo. Define los aprendizajes mínimos esperados para cada sesión, y las actividades y contenidos se dejan sin definir a priori. Se sugiere que la elaboración más definitiva de los detalles de contenido y actividades se elaboren acorde a las consideraciones del monitor, en base a la información recogida en las coordinaciones con la escuela y las visitas domiciliarias a las familias. De modo, que en conjunto con los actores implicados decidan y prioricen acorde a las realidades diversas de las familias de la comuna donde se desarrolle.

El taller se implementa para enriquecer las estrategias de enseñanza de los niños y niñas a través de los padres, madres y adultos responsables. Se realizan sesiones grupales de trabajo en equipo, dirigido para padres y madres o adultos responsables, donde el monitor/a es el mediador en todo el proceso de aprendizaje. Se sugiere una duración de una hora y media, flexibilizándolo según la disponibilidad de las familias involucradas. Las sesiones se realizan durante un período mínimo de 4 meses, al menos tres sesiones por mes, lo que implica un total 12 sesiones. Luego los participantes deberían incorporarse a un programa de continuidad que potencie las habilidades instaladas en la familia. Se recomienda que se realice cada 8–10 días, para que entre cada sesión se generen experiencias que sirvan de material de reflexión para el desarrollo de los contenidos a tratar. Durante la ejecución de esta línea de acción, el monitor retoma las visitas a domicilio en forma paralela para acompañar estimulando y promoviendo el uso del material en casa. Esto para evitar que el material no sea utilizado por posibles autolimitaciones que se pueda imponer la familia por el desconocimiento del material. En un documento anexo (A) se encuentra una propuesta de una planificación base para la realización del taller.

III. Material educativo

Este recurso pedagógico está constituido por dos juegos que se abordan a través del uso de material concreto y fichas con sugerencias de actividades; un cuadernillo para padres y madres o adultos responsables, que busca motivarlos e incentivar el uso del material; y una estructura, que contiene estos elementos y otros, que permite apoyar el aprendizaje. (Ver detalles en el Anexo.)

Está dirigido a los niños y/o niñas y su utilización es en interacción con los padres y madres o adultos responsables. Este material posibilita el desempeño mediante actividades que estimulan y promueven el uso de estrategias metacognitivas. Este recurso apoya y guía la transferencia de las estrategias construidas colaborativamente en el taller educativo. De modo que los contenidos y actividades desarrolladas en el taller puedan ser aplicados a través del material educativo en la casa. Este material desarrolla habilidades metacognitivas en los niños y niñas a través del trabajo conjunto con los padres, madres y adultos responsables.

Se reparte uno para cada familia, permanece en el hogar de cada una de ellas, salvo las últimas sesiones donde puede ser trasladado para favorecer los aprendizajes esperados en esta etapa.

En un documento anexo (B) se encuentran las especificaciones técnicas de su producción y de sus modos de uso.

A.5) Evaluación

El proceso de evaluación tiene como objetivo retroalimentar los aprendizajes que van desarrollando padres y madres o adultos responsables de la crianza de los niños y niñas. Para lograr esto, se considera que el proceso debe ser constante y permanente, a través de instancias de diálogo que permitan consolidar los conocimientos construidos. Los que son una plataforma para que padres, madres y adultos responsables actúen como mediador de las estrategias de aprendizaje de los niños y niñas.

De este modo, se realiza una evaluación paso a paso, donde se va regulando el proceso y obtiene un feedback del proceso de aprendizaje. Y también se aplica una evaluación final que permite hacer un cierre general del logro de los objetivos propuestos y también permite introducir modificaciones que sean necesarias para un mayor logro de aprendizajes. Se sugiere que el monitor sea el guía de la evaluación y propicie la autoevaluación y coevaluación para favorecer la participación activa de los involucrados en el proceso, incentivando la autorregulación de sus aprendizajes, en función de los logros que van adquiriendo los niños y niñas.

Como un ejercicio de aprendizaje de estrategias metacognitivas, donde evaluar es uno de los puntos centrales, se sugiere que los participantes del taller elaboren una pauta de evaluación que permita identificar las habilidades metacognitivas adquiridas por los niños y niñas.

A.6) Recomendaciones de expertos/as

Para el levantamiento de lineamientos que definan una propuesta de acción en el trabajo con Familias y Escuelas para favorecer los aprendizajes de los niños y niñas en la etapa preescolar y en el primer ciclo escolar básico, se realizó un taller con expertos y la contraparte técnica de este estudio.

El objetivo específico de dicha actividad fue socializar los resultados del estudio y los lineamientos generales del equipo ejecutor y abrir un debate tendiente a enriquecer la propuesta original con mayores antecedentes, acciones concretas y criterios de factibilidad. Participaron 5 profesionales del área de la educación, con una perspectiva del desarrollo comunitario⁽¹³²⁾.

Principales recomendaciones:

- Incorporar a los profesores en las acciones desarrolladas hacia la familia. Hacerlos partícipes del proceso e incluso del taller de habilidades metacognitivas. Evitar sectorizar a poderados-profesores, con un enfoque de colaboración.
- Evaluar en cada caso el número óptimo de visitas domiciliarias para instalar habilidades metacognitivas en el aula.
- Considerar la posibilidad de observar la relación de apego que existe entre el niño o la niña y los adultos responsables.
- En la etapa de evaluación contemplar el diseño de una pauta que sea construida por todos los participantes.
- Durante el taller, considerar un lenguaje adecuado para explicar las palabras como “metacognitivo”.
- Durante el taller, dedicar una sesión a evaluar los espacios y condiciones para realizar las tareas. Abrir un espacio reflexionar sobre el uso del televisor. Considerar una postura precriptiva frente a lo inadecuado de la presencia del televisor encendido mientras se realizan las tareas.

(132) Margarita Silva, Prof. Facultad de Educación PUC, proyecto Aliem; M^a Angélica Kotliarenco, Directora del Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer; Olga Muñoz Directora de la Fundación Integra, IX Región; Jacqueline Burdiles, Directora de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, IX Región; Rut Concha, Programa Conozca su Hijo, IX Región.



*Referencias
Bibliográficas*

- Ambrosio, V., 2004, en Valdés, X., y Valdés, T. (Eds.) *Familia y Vida Privada ¿Transformaciones, tensiones y nuevos sentidos?* Chile: FLACSO–CEDEM–UNFPA, 2005.
- Arraigada I., *Aprender de la experiencia, el capital social en la superación de la pobreza*, CEPAL, Santiago: Cope-razione Italiana, 2005.
- Baeza, S. “El Rol de la Familia en la Educación de los Hijos”, *Psicología y Psicopedagogía* (Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL). Año 1, N° 3, 2000, p. 2.
- Beas, J., Santa Cruz J., Thomsen, P. y Utreras, M. *Enseñar a Pensar para aprender mejor*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica, 2001.
- Bellei C., Gubbins V., López V., *Participación de los Centro de Padres en la educación*. Santiago, UNICEF, 2002.
- Bello A. *Incorporación del enfoque de género en proyectos forestales*, Manual, Proyecto CONAF–GTZ, Manejo sustentable del bosque nativo chileno, 1999 Santiago.
- Blanco R., Umayahara M. *Participación de las Familia en la Educación Infantil en Latinoamérica*, 2004, UNESCO.
- Burón, J. *Enseñar a Aprender: Introducción a la Metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2002.
- Casassus J., *La escuela y la Desigualdad*. Santiago: Ed. Colección Escafandra, 2003.
- Casassus J., Froemel J., Palafox J.C., Curato S. “*Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer u cuarto grado de la educación básica*”. Santiago, 1998.
- CEPAL, “*Importancia Relativa de algunos Factores del Rendimiento Educativo: Consulta a Expertos*”, 1996 en Córdoba C. “*Familia y Aprendizaje*” Documento de Trabajo Proyecto Enseñar para Aprender, CIDE, 2003.
- Comellas, M^a Jesús, *Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos*. Barcelona, 2003.
- Córdoba C. *Familia y Aprendizaje*. Documento de Trabajo Proyecto Enseñar para Aprender, CIDE, 2003.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Una interpretación Constructivista*. México: McGraw–Hill, 1999.
- Epstein L.J., *School and Family Partnerships*, Encyclopedia of Educational Research, Mac Millan, New York, 1992 en Gubbins V, Ibid.
- Frederick Barth, 1976, en Bello A., *Etnicidad y Ciudadanía en América Latina, La acción Colectiva de los Pueblos Indígenas*, Santiago: Ed. Naciones Unidas CEPAL, 2004.
- García, C. “*Educación no Sexista en la Reforma Educativa*”, Cuaderno de Educación no Sexista n°1. Madrid: CEAPA, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1993.
- Gardner, H. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Ed. Paidós, 1993.
- Gobierno de Chile, Ministerio Planificación y Cooperación, “*Pobreza y distribución del ingreso en regiones*”, *Serie CASEN 2003*, Volumen 2, División Social MIDEPLAN, noviembre 2004.
- Gauvain, Mary & Perez, Susan, “*Parent–Child Participation in Planning Children’s Activities Outside of School in European American and Latino Families*”, *Child Development*, Volume 76, Number 2, Pages 371–383, EE.UU, 2005.
- Grusec y Goodnow, 1994, en García Olalla, M., *Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres–hijos*. Tesis para optar al título de Psicólogo, Departamento de Psicología de la la Universitat Rovira e Virgili, Tarragona, Cataluña, 2002. En: http://www.tdx.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-1029103-171122
- Gubbins, V. *¿Incorporación o Participación de las familias?: Un desafío más de la Reforma Educativa*. Santiago: CIDE, Documento de Trabajo N° 15, 1997.
- Gubbins V, *Relación entre escuelas, Familias y Comunidad: Estado Presente y Desafíos Pendientes*. Revista Electrónica Umbral N° 7, 2001.

- John Durston, “¿Qué es el capital social comunitario?”, *Serie Políticas Sociales* No. 38, División de Desarrollo Social, CEPAL, Santiago, 2000.
- John B. Thompson, *Ideología y cultura moderna: teoría crítica social en la de la comunicación de masas*, México D.F., Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), 2002.
- Letourneau, N.L., Hungler, K.M. & Fisher, K. *Low-income Canadian Aboriginal and non-Aboriginal parent-child interactions (s/a)*. *Child: Care, Health & Development*, 31, 5, 545-554.
- Mayorga, L., Arellano, A., & Icaza, B. Familia y Escuela Educando Juntas. Presentación del Encuentro Nacional «Articulación entre Educación Parvularia y Educación General Básica: Un desafío organizado por O.M.E.P.» CIDE (s/a).
- Ministerio de Educación de Chile, Decreto 232, año 2002.
- Ministerio de Educación, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, *Política de participación de padres, madres y apoderados en el Sistema Educativo*. Folleto de Difusión, Santiago, 2003.
- Mizala A, Romaguera P, Reinaga T. *Factores que Inciden en el Rendimiento Escolar en Bolivia*. Documento de Trabajo CEA, 1999.
- Papalia, D., Wendkos, O. y Feldman, R. *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la adolescencia*. Estados Unidos: Editorial Mc Graw-Hill, 2005.
- Rodrigo M. y Palacios J. (Coord.) *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza, 2003.
- Rodríguez C., Luengo T. Un análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos familiares monoparentales, *Papers* 69, 2003.
- Shunk, D. *Teoría del Aprendizaje*. Ciudad de México: Editorial Pearson, 1997.
- Swap, S., 1990, en Córdoba, C. *Familia y Aprendizajes* (Documento de trabajo, proyecto “Enseñar para aprender”). CIDE, 2003.
- UNESCO/OREALC. (1994) *“Medición de la calidad de la educación: resultados. Volumen III”*. Pág. 69. Universitat Rovira e Virgili, Tarragona, Cataluña, 2002. En: Valdés, X., y Valdés, T. (Eds.) *Familia y Vida Privada ¿Transformaciones, tensiones y nuevos sentidos?* Chile: FLACSO-CEDEM-UNFPA, 2005.
- Vaccaro, L. “La alianza de la escuela con la familia: puntos para la reflexión”, 1995. En MINEDUC-PIIE. “Seminario La Familia y la escuela: una alianza posible para mejorar los aprendizajes”. Programa de las Novecientas Escuelas.
- Villarroel, G. y Sánchez, X. “Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad”, *Estudios Pedagógicos*. (online), N° 28, 2002, pp. 123-141.
- Vygotsky, 1934, en Zúñiga, R. (Ed.). *El Aprendizaje Social*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1971.
- http://www.tdx.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-1029103-171122
- <http://www.sinim.gov.cl/ReportNac2003.asp>
- http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/factores_que_in.html



GOBIERNO DE CHILE
FONDO DE SOLIDARIDAD E INVERSIÓN SOCIAL
MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN

En función del diseño de un Sistema de Protección Integral a la Infancia que asuma como tarea principal la generación de condiciones de equidad para todos los niños y niñas, se desarrolló un conjunto de estudios a modo de preinversión. Para ello FOSIS en asociación con MIDEPLAN elaboraron un conjunto de convenios con diversas instituciones tanto del mundo público como privado, para elaborar investigaciones temáticas y sistematizaciones de experiencias en ejecución, abarcando distintas realidades y zonas del país.

La presente publicación es parte de dichos estudios y sistematizaciones que tienen por objetivo el ser puestos a disposición de todas las instituciones, organizaciones o personas a las que la presente información les pueda ser de utilidad, esperando contribuir con este trabajo a la elaboración de políticas, prestaciones e intervenciones que protejan el desarrollo integral de todos los niños y niñas que habitan el país.