

CAPÍTULO I:

RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA:
SENTIDO, HISTORIA Y PROCESOS

Este capítulo describe aspectos específicos de la relación escuela-familia. Toda práctica escolar orientada a fortalecer el vínculo familias-escuela puede ser apoyada con estos contenidos, particularmente útiles para nutrir diálogos profesionales en instancias de reflexión pedagógica.

Los temas tratados en este capítulo son: sentidos de la relación escuela-familias, e historia, admisión escolar, prácticas y discursos escolares habituales y relación con las familias, y construcción de la alianza escuela-familias como un proceso.

Al hablar de relación escuela-familias, se hará referencia siempre en este material al vínculo entre la escuela y sus profesionales y las personas adultas que cumplen funciones parentales y están disponibles para construir vínculo como apoderados/as en el proceso escolar de los y las estudiantes.

La relación escuela-familias fortalece la protección de todos los derechos de niños, niñas y adolescentes

Aun cuando “la difusión masiva de la doctrina de los derechos del niño es relativamente reciente, el concepto tiene un largo recorrido” (Rojas, 2007, p.158). A nivel mundial, Kate Wiggin, Ellen Key, Jules Vallés o Charles Dickens son reconocidos por denunciar los malos tratos a la infancia y fomentar la idea de defender sus derechos. Previamente se reconoce la figura de Rousseau, en el siglo XVII, como precursor de la defensa y cuidado de niños y niñas (Barudy, 2001). En el caso de Chile, es posible reconocer a Gabriela Mistral y Luis Calvo Mackenna como promotores de la defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Las primeras declaraciones sobre los derechos de niños y niñas que llegaron a Chile al iniciar el siglo XX sostenían “el derecho a vivir en condiciones materiales y sanitarias satisfactorias, recibir protección y cuidado, amor y consideración, educación elemental; incluso en algunos de ellos se enfatizaba el derecho a la alegría y la felicidad” (Rojas, 2007, p158).

El siglo XX cerró su última década con la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, el 20 de Noviembre de 1989. Este es el primer código universal de los derechos del niño legalmente obligatorio en la historia de la humanidad. Desde 1959 se anhelaba la elaboración de esta Convención. En Chile, este convenio internacional fue ratificado por el Estado el 14 de Agosto del año 1990.



La Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño “considera que los niños –por su condición de desarrollo– gozan no solo de los derechos que tienen los adultos, sino también de derechos especiales. Todo lo que es derecho del niño es deber de las generaciones adultas. Estas generaciones están representadas en tres niveles: la familia, la sociedad y el Estado” (UNICEF, 2002, p.26). La Convención considera como niños o niñas a toda persona menor de 18 años.

Cuatro son los principios fundamentales presentes en la Convención. Estos ofrecen un mensaje en sí mismos y son de utilidad para la interpretación de este acuerdo (Hammarberg, 1998):

i. No discriminación (artículo 2): ningún niño o niña debe sufrir discriminación en el disfrute de sus derechos. Estos se aplican a cada persona humana menor de 18 años, independiente de su

origen social o étnico, sexo, lenguaje, color de piel, estatus de nacimiento, situación de discapacidad o características de su familia. Es fundamental valorar la igualdad de derechos entre todos los niños, niñas y adolescentes.

ii. Interés superior del niño o niña (artículo 3): cuando las autoridades se ven llamadas a tomar decisiones que podrían afectar a un niño o niña, la consideración principal ha de ser el interés superior del niño o niña.

iii. El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (artículo 6): no solo se valora el derecho a la vida, sino el derecho al desarrollo con calidad de vida. Esto significa considerar tanto la salud física de cada niño o niña como también favorecer su salud mental y emocional, su desarrollo cognitivo, social y cultural.

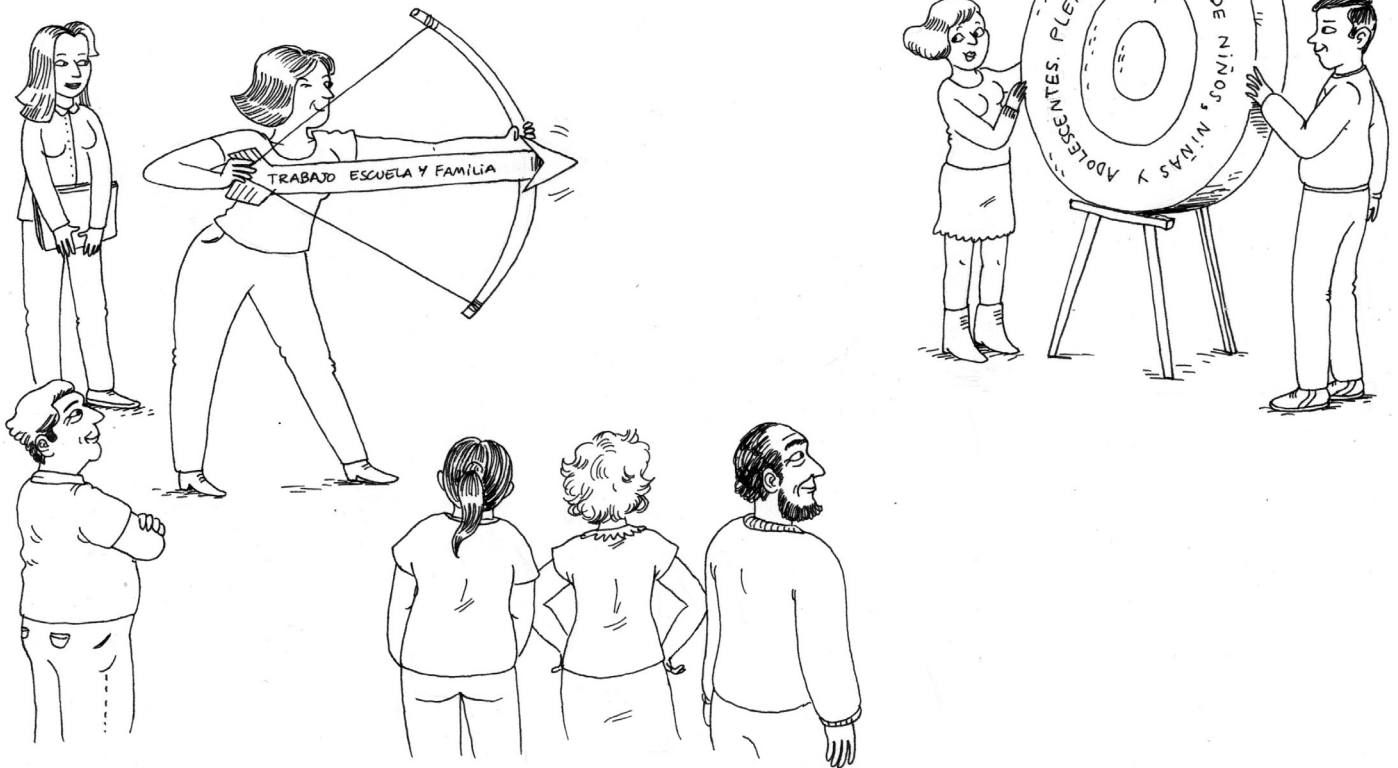
iv. El respeto por la opinión de niños y niñas (artículo 12): el punto de vista de niños y niñas ha de ser considerado seriamente. Ellos y ellas tienen derecho a ser escuchados y sostener su opinión de manera libre, especialmente en aquellas materias que podrían afectarles directamente, en tanto son sujetos plenos de derecho.

Cuando el Estado, la familia y la sociedad “no garantizan los derechos del niño, no es el niño, niña o adolescente quien está en situación irregular. La irregularidad no se presenta en ellos sino en las omisiones y ambigüedades de las políticas y prácticas sociales y culturales, así como en las acciones que obstruyen el respeto a los derechos postulados por la Convención sobre los Derechos del Niño” (UNICEF, 2002, p.27). **La aprobación de esta Convención no es un punto final en el camino que ha orientado su construcción. Es un hito que requiere ser vitalizado y actualizado por la sociedad global en su conjunto, de forma permanente.**

Las escuelas pueden aportar en este desafío al incorporar a las familias en la difusión y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes. En esto, el rol de las y los educadores es clave. Por la especificidad de su tarea tienen “a su cargo el compromiso de formar a los niños, niñas y adolescentes dentro de los principios que fundamentan los derechos humanos en general y los derechos de los niños en particular” (UNICEF, 2002, p.44).

LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO LE RECONOCE UNIVERSALMENTE LOS DERECHOS A:

- La vida, el desarrollo, la participación y la protección.
 - Tener un nombre y una nacionalidad.
 - Saber quién es su padre y su madre y a no ser separado de ellos.
 - Que el Estado garantice a su familia la posibilidad de cumplir con sus deberes y derechos.
 - Crecer sano física, mental y espiritualmente.
 - Que se respete su vida privada.
 - Tener su propia cultura, idioma y religión.
 - Pedir y difundir la información necesaria que promueva su bienestar y desarrollo.
 - Que sus intereses sean lo primero a tenerse en cuenta en cada tema que lo afecte, tanto en la escuela, como en los hospitales, ante los jueces, diputados u otras autoridades.
 - Expresarse libremente, ser escuchado y que su opinión sea tomada en cuenta.
 - No ser discriminado por ser diferente a los demás.
 - Tener a quien recurrir en caso de que lo maltraten o le hagan daño.
 - No tener que realizar trabajos peligrosos ni actividades que afecten su salud o entorpezcan su educación y desarrollo.
 - Que nadie haga con su cuerpo cosas que no quiere.
 - Aprender todo aquello que desarrolle al máximo su personalidad y sus capacidades intelectuales, físicas y sociales.
 - Tener una vida digna y plena, más aún si tiene una discapacidad física o mental.
 - Descansar, jugar y practicar deportes.
 - Vivir en un medio ambiente sano y limpio y a disfrutar del contacto con la naturaleza.
 - Participar activamente en la vida cultural de su comunidad, a través de la música, la pintura, el teatro, el cine o cualquier medio de expresión.
 - Reunirse con amigos para pensar proyectos juntos o intercambiar ideas.
-



La relación escuela-familias tiene por objetivo el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes

El desarrollo individual a lo largo de la vida es un proceso socialmente orientado. Las trayectorias de cada persona se construyen en función de las herramientas culturales disponibles en un lugar y tiempo histórico específico. Cada persona se nutre del encuentro con otras personas; son las relaciones y prácticas sociales en las que cada quien participa las que permiten que cada individuo construya un punto de vista individual sobre sí mismo y elabore un proyecto vital propio, abierto a la transformación en el tiempo (Vygostki, 2009; Bronfenbrenner, 2005).

La cultura es la unidad básica dentro de la cual se organiza y orienta este proceso. Cada sociedad crea contextos culturales apropiados para el desarrollo individual, "nichos evolutivos" que reciben y construyen el desarrollo de niños y niñas a medida que van creciendo (Cole, 2003).

El primer “nicho evolutivo” en la vida de niños y niñas es la familia. Las costumbres y prácticas de crianza de las familias están reguladas por la cultura, así como también sus creencias y expectativas de lo que cada nueva generación debe llegar a ser, influyendo estas directamente en los cursos de desarrollo de cada persona (Cole, 2003).

Un estudio puso a prueba esta idea, confirmando cómo las creencias culturales influyen fuertemente en la crianza; constatando cómo algo que aparenta ser “natural”, como es el vestir de celeste a los niños y de rosado a las niñas, no tiene nada de natural, sino que es una acción culturalmente guiada, cuyas consecuencias influyen en la manera en que niños y niñas son tratados desde la más temprana infancia.

El estudio observó las conductas de personas adultas con bebés indistintamente vestidos con pañales de color celeste y rosado, sin que conocieran su verdadero sexo. El estudio identificó que las personas adultas trataban a cada bebé de manera completamente distinta según su “género” cultural. Por ejemplo, movían vigorosamente a quienes llevaban pañales celestes y les atribuían virtudes “varoniles”, mientras que a los bebés que llevaban pañales rosados los trataban delicadamente, atribuyéndoles un temperamento dulce y belleza (Rubin, Provenzano y Luria, 1974, en Cole, 2003).

En la medida que niños y niñas crecen, asisten a instituciones formales de socialización, pudiendo ingresar a la escuela desde los niveles de transición. El desarrollo de cada persona se verá influido por lo que allí ocurra. La interacción entre familias y escuela puede reforzar la acción de la escuela y de cada familia en relación con el desarrollo de las nuevas generaciones (Bronfenbrenner, 2005).

En la sociedad chilena actual, el objetivo de la formación escolar básica es el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Según el artículo 29 de la Ley General de Educación, los y las estudiantes deben desarrollarse integralmente, considerando

logros en el plano espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. Esta aspiración orienta las acciones curriculares y también el trabajo con las familias. Las siguientes características describen el tipo de personas que el sistema escolar está llamado a formar:

1. INQUISITIVAS
2. PENSADORAS
3. EQUILIBRADAS
4. CAPACES DE COMUNICAR SUS IDEAS
5. CON PRINCIPIOS
6. AUDACES Y CON INICIATIVA
7. REFLEXIVAS
8. ABIERTAS DE MENTE
9. RESPETUOSAS Y SOLIDARIAS
10. ESFORZADAS Y PERSEVERANTES EN EL TRABAJO



El sentido de la unión entre escuelas y familias es generar y promover las condiciones para el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes, considerando el respeto a los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, tanto en la crianza como en la educación. La relación coordinada entre escuela y familia favorece este objetivo (Bronfenbrenner, 2005; Gubbins y Berger, 2002; Gubbins, 2016; Epstein, 2013; Romagnoli y Gallardo, 2007; Sheldon, 2013).



La relación escuela-familias es una relación con historia

A lo largo de la historia de la educación formal en Chile, el Estado y las escuelas han desarrollado distintas propuestas de relación con las familias, las cuales vale la pena conocer.

Relación escuela-familias en el siglo XIX

En el Chile del siglo XIX, la cobertura escolar era escasa. La demanda de instrucción primaria y popular emergía con fuerza, considerando a la educación como una herramienta central para sostener la naciente república. Es preciso, decían los hermanos Amunátegui, "que la instrucción no sea un privilegio de las clases acomodadas, sino que se derrame sin distinción alguna por todo el ámbito del territorio (...) la instrucción primaria es la piedra angular de una república, como la ignorancia es la base de las monarquías absolutas" (Amunátegui y Amunátegui, 1853, en Ruiz, 2010, p.27).

En tal escenario, la distancia de las familias respecto a la escuela era considerada una barrera importante al impulso educativo. En 1861, un visitador de escuelas escribía: "respecto de los padres de familia en general, la indiferencia con que muchos de estos

miran aún la educación de sus hijos, principalmente aquellos que corresponden a las escuelas del campo, es todavía el más poderoso obstáculo que se presenta aquí para la difusión de la instrucción primaria" (Egaña, 2000, p.179).

Ampliar la educación a las mayorías excluidas, ganar terreno al trabajo infantil y convencer a las familias de enviar a sus hijos e hijas a la escuela fueron en Chile las primeras formas identificables de vínculo escuela-familia.

■ Por qué niños y niñas no llegaban a la escuela? En 1910 el Intendente de Santiago respondió así a esta pregunta: "por enfermedad, porque tienen que ayudar a sus padres a ganarse la vida, porque no tienen zapatos, en una palabra, por la miseria (...) pero ninguno por falta de voluntad de los padres, puesto que, sin los inconvenientes apuntados, todo el mundo iría a la escuela" (Cámara de Diputados, 1910, en Rengifo, 2012, p.129).

Relación escuela-familias a inicios del siglo XX

En 1920, la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y gratuita en Chile implicó que el Estado pudiera hacer exigible el envío de niños y niñas a la escuela. Cuando esta normativa entró en vigencia, también lo hicieron las multas asociadas a su no cumplimiento, que incluso podían llevar a padres o madres a la cárcel (Soto Roa, 2000), aunque esto en la práctica no llegó a aplicarse, "en parte por la dificultad de fiscalización y en parte por la opinión general de que era inviable exigir a los padres que enviaran a sus niños a la escuela" (Rengifo, 2012, p.132).

A inicios del siglo XX, por lo general, la participación de las familias en la escuela terminaba en las puertas de la institución. Más allá del apremio por el envío de hijos e hijas a estudiar, los procesos educativos "corrieron siempre en el sentido de ganarle terreno a la familia y a la (in)cultura de origen" (Bellei, Gubbins y López, 2002, p.85). En esa época, la escuela representaba el espacio civilizatorio

y homogeneizador de la población en función de la construcción de un “nosotros” colectivo. Los hijos e hijas de las familias pobres, de inmigrantes, indígenas, campesinos o miembros de alguna religión “minoritaria”, una vez incorporados a la escuela, debían adoptar los valores “universales” de la nación y “la” cultura en las aulas, dejando en un segundo plano los códigos ligados a sus familias (Dussel y Southwell, 2004).

En 1928, la distancia entre familias y escuelas se redujo. Emergieron ideas en las escuelas que invitaban a pensar y vivir una relación distinta con las familias, de mayor apertura y cercanía. Se instaló ese año en Chile una breve reforma escolar que, por decreto, indicaba que toda escuela debía “ser considerada y organizada como una comunidad orgánica de vida y de trabajo en la cual colaboran maestros, padres y alumnos” (Soto Roa, 2000, p.49).

La nueva propuesta de relación familia-escuela de la reforma de 1928, influida por el movimiento pedagógico de la “Escuela Nueva”, asumía por vez primera la necesidad de convocar a las familias desde la escuela, y formar alianza y comunidad en conjunto, tal como expresa este comunicado de la época:

“...queremos que la Escuela sea aliada de la familia. Queremos que la obra de la educación sea un producto de la escuela, constituida en comunidad. Si los padres no se dan cuenta del rol que les toca desempeñar en esta reforma sus resultados serán dudosos. ¿Cómo puede un padre o una madre colaborar con los maestros, si no visita la escuela, si sólo va a matricular a su hijo? Queremos que este distanciamiento termine para siempre” (Gómez Catalán, 1928, p.41).

Pese a que han pasado cerca de noventa años desde la primera vez que la escuela en Chile tomó razón de la necesidad de trabajar junto con las familias, **esta forma de comprender la relación escuela-familia es aún desafiante para las instituciones escolares.** En 1929, una contra reforma limitó la instalación de esta perspectiva

comunitaria, sin embargo, las ideas centrales del movimiento servirían de inspiración para el desarrollo de experiencias educativas posteriores, como el denominado “Plan San Carlos” del año 1945 al 1948 o las “Escuelas Consolidadas de Experimentación”, que se desarrollaron desde fines de los años 40 y en las décadas del 50 y 70, cuya acción aspiraba a que las escuelas se vincularan y respondieran de manera efectiva a las necesidades de las comunidades en que se instalaban (Núñez, 2003).

Relación escuela-familias a mediados del siglo XX

La Reforma Educativa de 1965 promovió la participación activa de la comunidad escolar a través del desarrollo de Centros de Padres y Apoderados/as (CEPAS) y microcentros de apoderados/as por cada curso. Posteriormente, el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU), que no llegó a ser aplicado, orientó en su diseño el fortalecimiento de la participación organizada de las familias, creando dos organismos específicos para ello: el “Consejo de Comunidad Escolar, compuesto por representantes de los trabajadores de la educación, del Centro de Padres y Apoderados, del Centro de Alumnos y de las organizaciones sociales del medio circundante [y el] Comité Directivo, formado por las autoridades de la escuela, los presidentes de los Centros de Alumnos y de Padres, y representantes de los trabajadores de la educación” (Núñez, 2003, p.29).

Con el golpe de estado de 1973 las transformaciones escolares descritas se vieron interrumpidas, especialmente las iniciativas que implicaban mayor participación, representación y poder de las organizaciones de las familias en la vida de la comunidad escolar. Desde 1974, mediante la circular 668, y en 1975, a través de la circular 643, las organizaciones de padres, madres y apoderados/as sufrieron importantes restricciones. El Estado, a través de una Coordinación Nacional, fiscalizó sus actividades, controló la libre elección de miembros de CEPAS y limitó la participación activa respecto a la gestión escolar (Magendzo y Gazmuri, 1984).

El rol que el Estado ofreció desde 1974 en adelante a las familias fue la de gestoras de recursos para la escuela y facilitadoras de la asistencia de alumnos a clases. Este rol perduraría hasta los años 90 y se extendería incluso durante el desarrollo de dicha década (Morales, 1998).

Relación escuela-familias a fines del siglo XX

El papel de las familias en las escuelas chilenas se vio radicalmente modificado en la década de los 80, coincidiendo con la emergencia de un nuevo rol del Estado respecto a la educación, fruto de la incorporación de lógicas de mercado en la provisión educativa. La adopción de un rol estatal subsidiario polarizó la consideración de la familia como responsable fundamental de la formación de sus hijos e hijas. Así, al Estado le correspondía “garantizar a la familia libertad para elegir las vías y los modos en que pueda realizar ésta su vocación formativa” (Ruiz, 2010, p.105-106).

Se promovió la creación de escuelas privadas subvencionadas con recursos estatales, capaces de ofrecer proyectos educativos alternativos a las escuelas públicas, ahora en manos de las municipalidades. El financiamiento de cada escuela se garantizó por subsidio a la demanda: allí donde un alumno se matriculara llegarían los recursos del Estado, asociando cada estudiante con un *voucher* o cupón de subvención. El propósito explícito de este mecanismo fue “promover la competencia entre las escuelas con financiamiento fiscal –tanto públicas como privadas– para atraer y retener alumnos, al hacer depender el ingreso de los establecimientos de la elección que efectúen los alumnos y sus familias” (Aedo y Sapelli, 2001, p.37). **Instalado el sistema de vouchers, las familias quedaron posicionadas en un rol de “clientes” que, mediante su demanda, premiarían o castigarían proyectos educativos.**

Con el retorno a la democracia en 1990, la política de subsidio a la demanda no sufrió modificaciones, sin embargo, en paralelo, se promovieron nuevos planes de acercamiento familia-escuela. Desde el Estado y organizaciones de la sociedad civil se desarrollaron diversas estrategias para fomentar la participación de los padres y la articulación familia-escuela. **El concepto de comunidad escolar volvió a los discursos, así como también la búsqueda del fortalecimiento de los valores y prácticas democráticas en las bases sociales vinculadas con las escuelas.** En 1990 se dictó el Decreto 565, “Primer Reglamento de Centros de Padres y Apoderados/as”, y se dio inicio al “Programa de las 900 escuelas” (P900), que perseguía mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas de escuelas básicas con riesgo educativo, incluyendo en sus líneas de acción el fortalecimiento de la relación escuela-familias.

En 1995 se realizó el Seminario “La familia y la escuela: una alianza posible para mejorar los aprendizajes”, que revisó el estado del arte en torno a escuela y familia (Reca y Ávila, 1998) y se crearon programas y materiales innovadores para trabajar con las familias, como “Conozca a sus hijos” y “Manolo y Margarita”, primeras acciones enfocadas en los niveles de transición (MINEDUC, 2004).

Relación escuela-familias a inicios del siglo XXI

Desde el año 2000, el MINEDUC, UNICEF, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y otras organizaciones sociales se unieron para promover un rol protagónico de las familias en la escuela, fomentando la participación organizada en la educación. En este marco, por ejemplo, se desarrollaron dos Ferias Nacionales Familia y Educación, en 2003 y 2004 (UNICEF, 2006a).



Un hito relevante en la nueva disposición asumida desde el Estado para integrar a las familias a la escuela fue la “Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo” del año 2002. **El objetivo central de esta política, aún vigente, es “generar condiciones que favorezcan una relación armoniosa de familia y escuela, y que posibiliten el fomento y el desarrollo de una participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados/as, constituyendo comunidades educativas”.** Retorna, junto con la democracia y a través de esta política, la idea de que la educación formal requiere de la participación comprometida del conjunto de actores vinculados con el desarrollo del estudiantado.

En la actualidad, pese al incremento de posibilidades de participación para las familias, no se ha modificado en el sistema chileno la lógica de elección clientelar asociada a la subvención escolar. Los denominados “semáforos educativos”, implementados en 2010, dedicados a describir el rendimiento SIMCE de las escuelas mediante colores (verde, amarillo y rojo), se orientaron justamente a reforzar esta dirección de la política educativa. La posición de cliente resulta difícil de compatibilizar con la construcción de una alianza positiva familia-escuela, con la producción de sentido de comunidad, vínculo que demanda “un modo más global y afectivo que la mera relación instrumental y distante de un cliente que adquiere un servicio” (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014, p.57).



Este material de apoyo a las escuelas se orienta a la construcción de un vínculo colaborativo y solidario entre familias y escuelas, basado en la identificación de mutuas capacidades y deberes para con el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Familias y escuelas caminan juntas en este sentido.

A la luz de la historia de la relación escuela-familia, resulta necesario tomar en cuenta que este tipo de propuesta no ha sido sostenido permanentemente ni por las escuelas ni desde el Estado. Avanzar hacia una relación colaborativa, de participación activa, es un desafío que deben afrontar las instituciones para avanzar hacia la construcción de una sociedad más democrática, justa e inclusiva.

La relación escuela-familias comienza en los procesos de admisión

La relación escuela-familias comienza antes que niños y niñas pongan un pie en las aulas. Los procesos de admisión son un primer encuentro sobre el cual vale la pena poner atención, en el sentido de velar porque en dichas instancias se respeten las leyes, acuerdos y normativas vigentes sobre no discriminación y no selección en procesos de admisión.

En Chile, antes de que entrara en vigencia la reciente Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845), la selección, definida como una modalidad de admisión excluyente, se admitía y practicaba de forma abierta (Carrasco, Bogolasky, Flores, Gutiérrez y San Martín, 2014, p.45). Diversos estudios denunciaron la presencia de prácticas de selección en el sistema escolar (González, 2004; Raczynski y Hernández, 2011; Godoy, Salazar y Treviño, 2014; Gallardo, 2015). La existencia de selección y copago favorecían la “segregación y segmentación socioeconómica del sistema escolar y no una mejora en su calidad” (Raczynski y Hernández, 2011, p.3).

La Ley de Inclusión Escolar plantea eliminar progresivamente todas las formas de discriminación arbitraria que impiden el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, incluyendo modificaciones importantes en la normativa ligada a procesos de postulación y admisión, velando por el derecho de las familias a optar por proyectos educativos de su preferencia.

La transformación en desarrollo de las prácticas de admisión desafía tanto a las escuelas como a las familias. **Es tarea de las escuelas favorecer la comprensión del sentido que tiene la eliminación de la selección.** Sistemas como las *tómbolas de admisión*, por ejemplo, más justos que los procesos previamente desarrollados, pueden generar resistencias y malestar entre las familias.

Es importante considerar que, para muchas personas, la selección no solo ha sido considerada como legítima sino también como una práctica valorada “en la medida que evita el contacto de sus hijos con estudiantes que tienen otros valores y conductas



indeseadas a sus ojos” (Raczynski y Hernández, 2011, p.38). Los prejuicios operan fuertemente en Chile como barrera a la integración social (González, 2005). Difundir entre las familias, incluso en las postulantes, que la selección escolar es una práctica que sostiene y profundiza la inequidad, puede favorecer la progresiva transformación de los procesos de admisión.

Un desafío a tomar en cuenta por las escuelas es la construcción de procesos de admisión justos, transparentes y acogedores, incluso para aquellas familias que finalmente no opten o no queden en la escuela. Que la experiencia de postular sea grata y digna, afectuosa y, por sobre todo, clara, en sus formas y en su sentido, puede apoyar esta transformación nacional en desarrollo.

La relación escuela-familia se construye enmarcada en prácticas y discursos escolares habituales

Las escuelas no son ambientes neutros para la construcción de vínculos con las familias. Los modos de hacer cotidianos y los mensajes escolares explícitos o implícitos pueden promover la cercanía o el alejamiento de las familias.

El *habitus* o sistema de disposiciones duraderas de cada contexto escolar (Bourdieu, 2007) puede tensionar o favorecer la participación de las familias. Estas disposiciones engloban visiones de mundo asociadas tan profundamente con las acciones cotidianas, que son ejecutadas de forma espontánea, mecánica, no mediada por la reflexión ni por decisiones explícitas (Montero, 2011). Sobre estos aspectos ha de ponerse especial atención a la hora de convocar a las familias.

Aquello que la escuela distingue como lo correcto o “lo normal”, por ejemplo, puede distanciar o excluir a quienes se alejen de dichos parámetros socialmente construidos; “cuando se establecen como normas universales determinados aspectos de las instituciones culturales, otras prácticas culturales son tachadas de deficientes en comparación con esas normas” (Penuel y Wertsch, 1995, en Roberts, 2007, p.384).

Si los saberes y modos de la escuela operan como marcadores de distinción respecto al contexto social familiar, o si se percibe falta de disposición para considerar a las familias, sus potencialidades y conocimientos, las familias no se sienten valoradas ni respetadas (Reca y Ávila, 1998). En tal escenario, **la resistencia a la participación de algunas familias, más que el fruto de una inquebrantable mala disposición, opera como un mecanismo de defensa ante la devaluación de la propia cultura y valores, como un “recurso adaptativo frente a la representación acusadamente negativa (o directamente inexistente) de su comunidad” (Roberts, 2007, p.384).**

En particular, en contextos descritos en Chile como “vulnerables”¹, la tradición escolar “impone no sólo significados y representaciones,

¹Vale la pena señalar, tal como lo hace Terigi (2014, p.217), que “los grupos no ‘son’ vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales”.



sino también un lenguaje y una serie de códigos que son de difícil asimilación e interpretación por todos aquellos que sólo han tenido acceso a ella de modo marginal” (Reca y Ávila, 1998, p.53). Por el contrario, en escuelas chilenas clasificadas en nivel socioeconómico bajo, donde se identificaron procesos de mejoramiento escolar sostenidos en el tiempo, se constató la ausencia de “un discurso abiertamente descalificador hacia las familias y por extensión hacia sus hijos” (Bellei et al., 2014, p.56).

Cualquier esfuerzo serio de mejora del vínculo escuela-familias no puede eludir esta problemática, observando, analizando y discutiendo en comunidad los discursos y prácticas que circulan en la escuela y que podrían distanciar a las familias. Esta podría ser una temática interesante a discutir en reuniones de reflexión

pedagógica, considerando algunas de las siguientes preguntas que faciliten la problematización de lo naturalizado:

- *¿Tratamos a las familias de manera horizontal, legitimando sus ideas, proyectos y argumentos?*
- *¿Valoramos por igual a todas las familias que la escuela recibe?*
- *¿Usamos distinciones como la de “familias bien constituidas” en los discursos cotidianos?*
- *¿Establecemos relaciones mecánicas entre problemas de conducta de niños y niñas y problemas familiares?*
- *¿Invitamos a los padres o cuidadores masculinos a participar de las actividades escolares, o por lo general esperamos la presencia de una cuidadora femenina (madre, abuela, etc.)?*



Resulta imposible desnaturalizar un estereotipo o los hábitos naturalizados si no se da un proceso de crítica y reflexión que someta a revisión colectiva, discusión y análisis el asunto en cuestión (Montero, 2011). **El espacio de la reflexión pedagógica es ideal para tematizar los desafíos que la escuela tiene para involucrar a sus familias**, identificando en conjunto las barreras existentes, fruto de la tradición y modos de hacer habituales, que podrían limitar la participación o presencia de algunos grupos de familias en la escuela en condiciones de igualdad con otras familias, a las cuales tales barreras no las afectan o las afectan en menor medida.

La relación escuela-familia es una relación entre personas que se construye día a día

La relación escuela-familia es un tipo de relación humana que se realiza siempre cara a cara entre personas y es capaz de promover el desarrollo de quienes participan de ella. Resulta importante considerar las características de esta relación:

- **Una relación humana comienza cuando alguien invita a otro (u otros) a formar una relación.** Alguien debe dar el primer paso. En el caso del vínculo escuela-familias, este paso lo debe dar la escuela. La institución representa el lugar social del saber, son sus miembros quienes determinan los tiempos de encuentro, califican los momentos adecuados y los procedimientos de comunicación. Todos estos aspectos conforman asimetría en el poder de los participantes, aun cuando se trate de un encuentro entre adultos. Esta asimetría puede variar en el tiempo hacia un mayor equilibrio de poderes entre las partes.
- Según Bronfenbrenner (1987; 2005), las relaciones promotoras del desarrollo cumplen con características que podrían extenderse a la comprensión de toda relación humana capaz de generar transformación y bienestar: **reciprocidad en el reconocimiento entre las personas participantes, sentimientos positivos mutuos y cambio gradual en el equilibrio de poderes.**
- **Una relación se construye día a día.** No importa lo buena que haya sido la relación hace un año o dos semanas, esta se evalúa siempre en el presente. Cada encuentro entre familias y



escuela ofrecerá nuevos elementos para evaluar y fortalecer el vínculo. Percibir bienestar, acogida y valoración en la relación conduce “a evaluaciones positivas sobre los demás, a agrado y simpatía” (Ubillos, Páez y Zubieta, 2006, p.513).

- **Las relaciones humanas vitales son dinámicas y, en este sentido, no están exentas de conflictos.** En el ámbito de la relación escuela-familias, es posible que surjan planos de discusión y desencuentros. Lo relevante no es la presencia de tensiones, sino la manera en que estas se resuelvan, y cómo las partes aprenden para el futuro de cada discrepancia.

- **Sostener una relación requiere la presencia de ritos compartidos, celebraciones y renovaciones.** Las escuelas que generan actividades de encuentro en comunidad logran ser cercanas a sus familias, las que “perciben apertura para escuchar sus inquietudes y encuentran los canales de comunicación y en algunos casos participación para involucrarse individual o colectivamente” (Bellei et al., 2014, p.57).

- **Una buena relación se puede gestionar.** Es responsabilidad de los equipos directivos planificar instancias de encuentro complementarias con las familias, y valorar y cuidar los espacios tradicionales de encuentro, reuniones, entrevistas, escuelas para padres y madres.

Mena, Bugueño y Valdés (2008) proponen valorar el desarrollo de una forma específica de gestión de las relaciones escolares, que denominan como *democrática*. Este tipo de gestión se caracterizaría por:

- **Respeto de todos los miembros como iguales en dignidad humana:** en la escuela todas las personas tienen igual derecho a ser reconocidas, saludadas, escuchadas y valoradas por sus argumentos.

- **Promoción de la participación de la comunidad:** es deber de la escuela formar y hacer viva la participación de todos y todas, creando comunidades activas de aprendizaje. La participación “involucra, compromete y responsabiliza” (Mena, Becerra y Castro, 2011, p.92).

- **Uso del diálogo como herramienta principal:** las principales competencias a desarrollar desde los equipos directivos y educadores son “escuchar, expresar, conversar, reflexionar, construir consensos” (Mena et al., 2011, p.92).

>> EN RESUMEN <<

Las principales ideas tratadas en este capítulo fueron las siguientes:

- El **sentido de la relación escuela-familias es promover el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes.**
- A través de **la historia de la educación en Chile**, han existido distintos grados de cercanía entre escuelas y familias. Fortalecer una relación democrática, respetuosa y colaborativa es un desafío histórico.
- La **relación escuela-familias comienza en los procesos de admisión**; en estos espacios se les informa a las familias sobre la propuesta de la escuela en cuanto al vínculo con las familias.
- La relación escuela-familias se construye **en las prácticas cotidianas de las escuelas**. Es importante poner atención a los modos habituales de relación, a las maneras en que la escuela trata a las familias, pues pueden constituirse en barreras importantes a la participación.
- **La relación escuela-familias es un tipo de relación entre personas** que se construye día a día.
- **Escuela y familias pueden aprender juntas** a construir una relación democrática y acogedora, horizontal y colaboradora, en función de apoyar el desarrollo pleno del estudiantado.