



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Villarroel Rosende, Gladys; Sánchez Segura, Ximena
RELACION FAMILIA Y ESCUELA: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN LA RURALIDAD
Estudios Pedagógicos, núm. 28, 2002, pp. 123-141
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

*RELACION FAMILIA Y ESCUELA:
UN ESTUDIO COMPARATIVO EN LA RURALIDAD**

The relationship between family and school: a comparative study in rural areas

*Profs. Gladys Villarroel Rosende
Ximena Sánchez Segura*

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación,
casilla 34-V, Valparaíso, Chile. E-mails: gvillar@upa.cl; xsanchez@upa.cl

Resumen

A pesar de que la familia es el primer agente socializador durante la niñez, actualmente ésta ya no desempeña el rol socializador totalizante, pues otros agentes han asumido muchas de sus funciones. Uno de estos agentes es la escuela.

Debido a que existen pocos estudios acerca de la relación familia y escuela en los sectores rurales, se realizó un estudio descriptivo-comparativo sobre la temática, en dos escuelas rurales de la Región de Valparaíso. Para obtener información requerida se aplicaron entrevistas a las madres, a los profesores/as y a una muestra de niños/as que cursaban de 1º a 6º básico, se revisaron documentos y se hicieron observaciones etnográficas.

Los principales resultados indican que tanto la familia como los niños y niñas estudiantes, le atribuyen gran importancia a la escuela y tienen altas expectativas educacionales. La percepción de los profesores y profesoras es,

Abstract

In spite of the fact that the family is the first socializing agency during childhood, at present the family does not play this role alone because other agents, such as the school, share this important function.

Studies about the relationship between family and school are scarce especially in rural areas. Thus, it was important to carry out a descriptive-comparative study about the topic in two elementary schools in different rural areas. The information was obtained from the application of various interviews to mothers, teachers and students from 1st to 6th grade as well as from schools' documents and complemented with ethnographic observations.

The results show that families as well as students give great importance to school and have high educational expectations. The teachers' perceptions, however, are different. A high percentage of the teachers of one of the schools studied believe families do not

* Forma parte del proyecto EDUI 020102, Dirección General de Investigación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
Antecedentes complementarios a este trabajo fueron publicados en *Revista de Orientación Educacional* N° 19-20.

empero, diferente ya que un alto porcentaje de éstos señala que la familia le da poca importancia a la escuela. Esta falta de acuerdo, se observó también en relación con la motivación de la familia en la escuela, ya que no participa en sus actividades.

Palabras claves: Familia, escuela, expectativas, ruralidad.

perceive school as important and do not participate in school activities.

Key words: Family, school, expectation, rurality.

1. INTRODUCCION

Conceptualmente la familia se define como un grupo primario unido fundamentalmente por vínculos consanguíneos y de afecto. Es considerada también como una institución básica y fundamental de la sociedad, orientada y organizada para responder y satisfacer los requerimientos de sus miembros, vinculándolos con el mundo social, posibilitando así la internalización, recreación y perpetuación de la cultura por medio del proceso de socialización.

Los estudios sobre la familia y, en especial, sobre familias rurales no son abundantes, entre otros motivos, debido a que, como señalan Reyes y Weinstein (1994), existe una percepción de que no es un tema social relevante, dado que existen aparentemente otros temas más urgentes. Sin embargo, el conocimiento de sus procesos internos, de sus formas de organización y de la relación que establece con otras agencias socializadoras se constituye en un importante tema de investigación, cuyo conocimiento puede contribuir a la comprensión de los procesos sociales y a mejorar las formas de vida de los miembros de la sociedad.

Como se señaló anteriormente, es muy importante el estudio de las relaciones que la familia establece con otras agencias socializadoras. En este contexto es necesario hacer especial referencia a la vinculación entre la familia y la escuela, agencia que desempeña un papel relevante en los procesos de socialización, de desarrollo del conocimiento, de adquisición de habilidades y de competencias para la participación adecuada en el sistema social, intentando responder así a las demandas que la sociedad actual le exige al individuo.

Se fundamentan las aseveraciones anteriores en el hecho de que la socialización familiar fija una serie de conductas de entrada de los niños y niñas a la escuela y que las expectativas familiares condicionan muchas de las conductas de los y las alumnas; en esa perspectiva la escuela, especialmente en las áreas rurales, se constituye en un referente de gran importancia para las familias.

Dada la importancia de lo señalado y considerando la necesidad de tener información científica sobre esta temática, se han estudiado dos comunidades rurales desde una perspectiva descriptiva-comparativa para caracterizar a las familias y a las escuelas rurales que componen la comunidad más inmediata, así como también la relación que se da entre ambas agencias socializadoras. Se presentan en este artículo los resultados referidos a la relación familia-escuela en dos escuelas básicas rurales de la Región de Valparaíso. Desde una perspectiva metodológica, la información sobre la relación fami-

lia y escuela provino de la aplicación de entrevistas a las madres de los niños y niñas que asistían a las escuelas, siendo 98 el total de casos estudiados. Estos datos fueron complementados con entrevistas a los profesores y profesoras, totalizando 13 casos, incluyendo al director y la directora de ambas escuelas. Se entrevistó, además, a una muestra de 49 niños y niñas que cursaban de 1º a 6º básico en ambas escuelas. Los antecedentes sobre las escuelas fueron extraídos de documentos, análisis de datos secundarios y complementados con observaciones etnográficas.

2. PRINCIPALES ASPECTOS TEORICOS

La familia y la escuela como agentes de socialización. La familia es el primer mundo social que encuentra el niño y la niña, y sus miembros el espejo en el que niños y niñas empiezan a verse, por esto, la familia constituye el agente más importante, especialmente durante los primeros años de vida.

La familia introduce a los niños y las niñas a las relaciones íntimas y personales, y les proporciona sus primeras experiencias; una de ellas, la de ser tratados como individuos distintos. La familia es el primer grupo referencial del niño y la niña, el primer grupo cuyas normas y valores adopta como propias y a la cual se refiere para emitir juicios sobre sí mismo. De esta forma, el grupo familiar constituye el grupo original primario más importante para la mayoría de los niños y niñas. Las intensivas experiencias sociales que ocurren en el seno de la familia son la base de la personalidad, independientemente de los cambios que experimenten más tarde en la vida como adolescentes o como adultos. En este sentido, la familia es responsable del proceso de transmisión cultural inicial cuyo papel consiste en introducir a los nuevos miembros de la sociedad en las diversas normas, pautas y valores que a futuro le permitirán vivir autónomamente en sociedad.

A pesar de que los padres no pueden determinar completamente el curso del desarrollo social de sus hijos e hijas, muchas dimensiones de su conducta y personalidad como actitudes, intereses, metas, creencias y prejuicios, se adquieren en el seno familiar.

Lo que los niños y niñas aprenden de sus padres no es simplemente el resultado de lo que ellos les han enseñado, sino que reciben también influencias de otros miembros de otros grupos sociales vinculados a la familia, de allí que la personalidad posterior dependa de las influencias de los distintos ambientes durante los primeros años de vida.

La familia es también la esfera de la vida social donde se aprenden por primera vez los tipos de conductas y actitudes consideradas socialmente aceptables y apropiadas según género. Es decir, en la familia se aprende a ser niño o niña.

Además, la familia proporciona a los niños y niñas una posición social. Es a través de ella que ellos y ellas se insertan dentro de la sociedad. Muchas características adscritas que existen al nacer o se adquieren a través de la vida como clase social, religión, raza y etnicidad, son determinadas por el origen familiar. Sin lugar a dudas, es posible alterar algunos de estos aspectos; sin embargo, su influencia estará siempre presente a lo largo de la vida. Cabe recordar también que los orígenes familiares inciden en los niveles de oportunidad, prestigio y poder a los que los niños y las niñas podrán acceder en el futuro.

Si bien la familia es el primer mundo social del niño y la niña en sus primeros años de vida, actualmente la familia ya no desempeña el rol socializador totalizante que le correspondió en otras épocas. Hoy en día otros agentes sociales han asumido muchas de las funciones que antes correspondían a la familia. Uno de estos agentes es la escuela.

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

- 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.

De este modo, la escuela pretende formar al educando 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. Así, la escuela juega un importante papel en la preparación de los niños y las niñas para la vida adulta, especialmente en las sociedades altamente industrializadas y modernas, en donde las funciones productivas son muy complejas y extensas como para permanecer dentro de los marcos de la familia. De esta forma, en la escuela los niños y niñas tienen la posibilidad de enfrentarse a una diversidad social más amplia (Gilbert 1997).

Una de las funciones más importantes de la escuela, en lo relativo a su rol como agente socializador, es introducir a los niños y niñas a un amplio bagaje de conocimientos y oficios. Durante los primeros años de vida la escuela transmite elementos básicos tales como lectura, escritura y aritmética, con el fin de prepararlos gradualmente para adquirir conocimientos superiores especializados y oficios necesarios para mantener el funcionamiento de la sociedad. Así, en los diferentes niveles de enseñanza se va entrenando a los individuos para especializarse en los diferentes roles productivos y en la mantención de la sociedad.

En la escuela los niños y las niñas aprenden a interactuar con otras personas que no forman parte de sus grupos primarios o grupos vinculados al núcleo familiar. El conocimiento que los niños y niñas adquieren en la escuela no sólo corresponde a las materias contenidas en el currículo oficial, sino también incluye importantes elementos culturales como valores y pautas de conducta que no están explícitas. Muchos de los aprendizajes del niño y la niña en la escuela son el resultado de este currículo paralelo u oculto: aprenden a ser competitivos, a buscar el éxito y a que sus formas de vida, incluyendo las políticas y económicas, son prácticas correctas. También aprenden pautas y conductas sexuales socialmente aprobadas.

Otra de las funciones del currículo oculto es preparar a los niños y niñas para ser evaluados de acuerdo a sus habilidades y rendimientos basados en estándares universales, en lugar de características personales particulares. La evaluación está presente en

todos los niveles de enseñanza y permite introducir a los niños y niñas a que se observen a sí mismos, actúen y se comporten en relación al resto del grupo. Además, la escuela, por su forma de organización, es la primera organización burocrática con la que el niño y la niña tienen contacto. Esto es de vital importancia ya que éstos podrán aprender a cómo actuar dentro de las organizaciones burocráticas formales más amplias de la sociedad (Gilbert 1997).

Ahora bien, si se compara a la escuela con la familia, se observa, como dice Havighurst (1962: 35-36): “una diferencia fundamental en la forma como ésta cumple su tarea socializadora. Cuando el niño ingresa en la escuela no es ya una personalidad neutral, sin formación previa, que pueda ser modelada en muchas de las diversas formas posibles. No es ya, como lo fue en el momento de nacer, una criatura no socializada y sin experiencia, sin actitudes ni objetivos ni ideas propias. Cuando penetra a la sala de clases es, por el contrario, un producto de la educación familiar y tiene tras sí una larga historia social. Aun cuando ejerza una fuerte influencia y cambie su comportamiento en muchos e importantes aspectos, la escuela nunca opera sola, lo hace siempre en relación con la familia”. Aún más, la acción socializadora de estos agentes se da simultáneamente durante parte importante de la vida de los individuos. De ahí que sea necesario tomar en cuenta la calidad de la familia y de la escuela para el desarrollo biopsicosocial y afectivo de los niños y niñas.

De la calidad de la familia y de la escuela depende que los niños y niñas aprendan, desde la más temprana edad, el sentido de justicia, la valoración de su dignidad humana y del conocimiento, así como el desarrollo de actitudes asertivas frente a todo tipo de abusos contra las personas. De ambas agencias también dependerá, en gran medida, que los niños desarrollen hábitos alimenticios adecuados, valoren la salud física y mental, aprendan a rechazar conductas indeseables y aprendan a valorar y cuidar el patrimonio cultural. Es, al mismo tiempo, en la familia y en la escuela donde el individuo en su más temprana edad, aprende a respetar la diversidad política, religiosa, racial y de género, así como a contribuir en la construcción progresiva de los cimientos de una sociedad cuidadosa de las personas y de su medio ambiente. En fin, es en la familia y en la escuela donde podemos aprender a valorar a la familia y a la escuela, y asumirlas como dos espacios necesarios para el desarrollo armónico de las personas.

Es necesario señalar, entonces, que la familia y la escuela por separado no podrán jamás cumplir con los propósitos descritos en los párrafos anteriores. Por lo tanto, es necesario propiciar y promover una alianza o pacto social entre estas agencias, ya que ambas se necesitan para poder diseñar y aplicar estrategias solidarias a favor del desarrollo de los niños. Sin el apoyo diario de la familia es muy difícil que la escuela pueda formar sujetos capaces de respetarse a sí mismos y a los demás y ser también capaces de aprender hábitos y valores necesarios para lograr una mejor calidad de vida.

Estudios recientes indican que cuando la familia participa en las actividades escolares y se involucra con la tarea escolar de sus hijos e hijas, éstos tendrán más oportunidades de sobresalir académicamente. Es así como la investigación educativa provee numerosas evidencias en el sentido de que una adecuada intervención de los padres puede producir cambios positivos, significativos en el desempeño escolar de los alumnos y de las alumnas. Rich (1985) y Sattes (1985), por ejemplo, encontraron en sus respectivos estudios que cuando los padres se involucran en la educación de sus hijos e hijas se producen resultados positivos como una mayor asistencia, mejoramiento de las acti-

tudes y conducta de los niños y niñas, una comunicación positiva entre padres y sus hijos e hijas y un mayor apoyo de la comunidad a la escuela. Al mismo tiempo Swaps (1987) encontró que se produce un efecto positivo fundamental cuando los padres se involucran, y en una mejoría en las relaciones padres y sus hijos e hijas. También, y en un sentido inverso, otros estudios muestran que la desatención de los padres a sus hijos e hijas escolares trae consigo, frecuentemente, una declinación de los aprendizajes (Guevara 1996).

En consecuencia, debería existir un vínculo entre la familia y la escuela, ya que la educación de los niños y niñas se ve favorecida cuando ambas agencias entran en colaboración mutua. Sin embargo, dicho vínculo más que una realidad es sólo una utopía ya que no se ha logrado establecer un verdadero ensamblaje entre la escuela y la familia. Ni siquiera con la reforma se ha logrado incorporar a los padres como actores del proceso educativo de sus hijos e hijas (CIDE 2000). Esto se relaciona con múltiples factores, entre los cuales juegan un papel importante las percepciones que de la escuela, la familia y su relación tienen los actores sociales involucrados: niños y niñas, padres, profesores y profesoras.

Schmelkes *et al.* (1979) señalan que algunos elementos que entran en juego en la relación entre familia y escuela pueden expresarse de la siguiente manera: la familia tiene una determinada concepción de la escuela y, por lo tanto, determinadas expectativas respecto de la misma. La escuela, en su propio quehacer cotidiano hacia adentro del aula y hacia la comunidad y a través de sus miembros, emite una serie de mensajes que van reforzando, conformando o modificando la concepción que la familia tiene de la escuela y, por ende, de sus expectativas con respecto a ella. Por otra parte, la familia plantea a partir de las expectativas preexistentes o generadas con respecto a la escuela una serie de demandas sobre la misma. La escuela responde a esas demandas o exigencias parcial o totalmente, positiva o negativamente, generándose así un proceso de comunicación y retroalimentación entre la familia y la escuela, lo que produce una dinámica propia que puede, en un momento dado, explicar la interacción escuela y familia. Es necesario destacar, también, que los procesos a través de los cuales se da este flujo comunicativo son principalmente informales y, por lo tanto, difíciles de detectar. Al respecto, Guevara (1996) señala que algunos resultados de encuestas aisladas permiten inferir que en general la comunicación entre padres y profesores y profesoras es insuficiente, y a veces, pobre. Los padres saben poco de las escuelas a las que asisten sus hijos e hijas, y a su vez, los profesores y las profesoras saben muy poco del mundo familiar del que provienen sus alumnos y alumnas. Esta falta de comunicación repercute creando vacíos, prejuicios, conflictos y desmotivación, lo que afecta los aprendizajes.

Si bien los antecedentes ya señalados pueden estar presentes en la interacción familia y escuela en cualquier contexto, las relaciones que se establecen entre la familia y la escuela son complejas, ya que éstas ocultan gran heterogeneidad, por lo que el proceso de interacción entre estos dos agentes de socialización puede asumir distintas características. En consecuencia, es necesario, como dice Korinfeld (2000), estudiar la relación familia-escuela en diversos contextos y desde diferentes perspectivas, ya que la forma concreta como se da dicha relación puede variar en cada uno de ellos.

A pesar de la importancia de la temática interacción familia y escuela, los estudios en este campo son muy escasos y lo son más aún en el ámbito rural, ya que se trata de un contexto teórico con poco desarrollo en especial en nuestro país, sobre el cual se

posee una información reducida y dispersa. Dado lo anterior, se estimó importante realizar, como ya se señaló, un estudio descriptivo comparativo que permitiera reunir información sobre los aspectos ya mencionados.

Se presentan a continuación descripciones de las escuelas estudiadas y de la relación entre éstas y las familias, considerando la importancia que éstas le atribuyen a la escuela, las expectativas de las mismas hacia la escuela, las evaluaciones realizadas por las familias con respecto a la escuela y sus procesos y el grado de participación de ellas en la escuela.

3. DESCRIPCION DE LAS ESCUELAS Y DE SU ENTORNO

Las escuelas rurales, que constituyeron los casos de estudio, son de dependencia municipal y están ubicadas en sectores rurales de la Quinta Región.

La escuela Número Uno (Nº 1) fue construida en la década del sesenta, y está conformada por 6 pabellones y una casa para el cuidador. El resto del terreno está destinado a patio, cancha de fútbol y una nave de madera y plástico que permite cultivar flores y verduras.

La escuela cuenta con recursos materiales consistentes en 90 textos de estudio, juegos didácticos, una biblioteca de aula y medios audiovisuales. El año 1997 la escuela fue favorecida con el proyecto ENLACES por intermedio del cual ha recibido tres computadores y una impresora.

Este establecimiento imparte clases desde el segundo nivel de transición a sexto año de educación general básica. Durante el año 1997, la escuela contó con una matrícula de 99 alumnos y alumnas (39 niñas y 60 niños), de los cuales 12 fueron de prebásica y 87 de básica. Cada curso cuenta con un número no superior a 20 alumnos y alumnas.

En el año 1997 la escuela comenzó a funcionar con el régimen de Jornada Escolar Completa. Para dar cumplimiento a esta nueva forma de organización del tiempo escolar fue necesario proveer a los niños y niñas con alimentación, la cual es proporcionada por la JUNAEB, así como también de otros servicios: programas de salud escolar, programas de útiles escolares, programas de integración, programa de reforzamiento educativo, programa de medio ambiente, y programa de educación extraescolar.

La escuela se define como abierta a la comunidad. Para reafirmar esta condición se realizan actividades, entre las que se pueden mencionar: campeonatos de fútbol, celebración de Fiestas Patrias, celebración del día de la hispanidad, muestra interprovincial y comunal de cueca y presentación gimnástica.

El establecimiento cuenta con 1 Director, 8 docentes (6 profesoras y 2 profesores), una auxiliar de servicios menores y una manipuladora de alimentos. Todos los profesores y profesoras nacieron en la V Región, en ciudades aledañas, a excepción del director. Constituye un dato interesante que uno de los profesores no sólo nació en la comuna donde está ubicada la escuela, sino que en ella ha tenido siempre su residencia.

Seis de los profesores y profesoras son de educación general básica y tres son, también, licenciados en educación. Tres profesoras son educadoras de párvulos y una de ellas es, además, psicopedagoga. Los profesores y profesoras tienen entre 24 y 53 años de edad y entre 1 y 32 años de servicio. Cabe señalar también que el profesor con mayor número de años de servicio (32) ha ejercido su docencia sólo en esta escuela.

Los niños y niñas que asisten a la escuela habitan en el sector de la escuela, y provienen de 66 familias que residen en el lugar. Un 76% de los niños y niñas vive con familias de más de 4 personas, el 85% vive con ambos padres, el 8% sólo con la madre y el 3% sólo con el padre.

Un alto porcentaje (82%) de estas familias es de estrato socioeconómico de extrema pobreza. Los jefes de hogar son en un 60% jornaleros agrícolas, 8% pequeños agricultores, 5% comerciantes y un 27% trabaja en otros oficios. El 44% de los padres y apoderados habitan en viviendas propias, el 34% en viviendas cedidas, un 5% arrienda y un 17% vive en calidad de allegados. En cuanto al nivel de escolaridad de los padres, un alto porcentaje de éstos tiene educación básica incompleta. Entre los padres existen también analfabetos. (PADEM 1997).

A pesar de estas características, los alumnos y alumnas han obtenido muy buenos logros en el SIMCE: 89,2% de logro en castellano, 83,1% de logro en matemática, 89,2% de logro en historia y 97,6% de logro en ciencias naturales (PADEM 1997). Los altos resultados obtenidos por los niños y niñas en estas pruebas explican también el alto índice de promoción alcanzado por la escuela. Así, en el año 1995 el índice de promoción en prebásica fue del 100% y del 91,6% en básica. En el año 1997, el índice de promoción en prebásica se mantuvo y en básica aumentó a un 96,5%.

La escuela Número Dos (Nº 2) se ubica en un sector rural pobre en que se observan carencias preocupantes e ingresos por debajo de la línea de la pobreza, donde el índice de vulnerabilidad es de 76,94% (Ibáñez, Director General de la JUNAEB, 1999).

La escuela fue construida por el Regimiento de Infantería, en la actualidad se encuentra suscrita al Programa MECE Rural.

Está constituida por 2 pabellones y una pequeña construcción donde se ubican los baños. En uno de los pabellones hay 3 salas de clases, la oficina de la Directora, una salita pequeña para las profesoras, una sala donde se guardan cosas y una sala destinada al museo campesino, la que está decorada con antigüedades del sector y trabajos de artesanía hechos por los niños y niñas. Museo que esperan complementar con otros objetos recopilados y recuperados por los niños y niñas para, en el futuro, convertirse en un lugar que pueda ser visitado por personas ajenas a la escuela. Esto constituye, de acuerdo con la Directora, “un proyecto futuro muy apreciado por todos”.

En el otro pabellón están la cocina, el comedor y la casa para la Directora, la que está amoblada y decorada con pinturas, artesanías y objetos propios del campo. Si bien la Directora no vive permanentemente allí, ella la usa durante el día, a veces se queda a dormir, y también la visita con su familia durante los fines de semana.

El pabellón para baños ha sido recientemente construido y aún no es usado por la comunidad escolar.

El resto de la escuela lo constituyen un antejardín lleno de plantas y árboles frutales (membrillos, duraznos), en cuya mantención colaboran algunos apoderados y los alumnos y alumnas. El terreno de la parte posterior está destinado a jardín, a una pequeña plaza que está en construcción, a un lugar para hacer el almácigo de plantas que serán posteriormente trasplantadas, y un patio.

En uno de los costados del patio hay un estanque para el agua, bajo el cual existe una construcción de madera en la que se aprecia un mural pintado por los niños y niñas de la escuela. El otro costado del patio hay letrinas, las que aún son usadas como baños por los alumnos y alumnas.

La escuela, que según el PADEM tendría capacidad para 135 alumnos y alumnas, sin embargo sólo posee una matrícula de 48 estudiantes. Esto estaría indicando que hay una subutilización de la escuela. Al respecto la Directora señaló que si bien el PADEM contempla un cupo ideal de 135 matrículas, ella piensa que un número de 70 sería un número óptimo de matrícula para dar una buena atención.

Entre los factores que explican el pequeño número de estudiantes que están matriculados, la Directora señala: "la historia de la escuela y problemas que existen en la comunidad". Con respecto al primer factor, ella dice que "habría algunos hechos acontecidos en la escuela durante la administración anterior que habrían influido para que los padres no quisieran que sus hijas fueran a esa escuela". Con relación al segundo factor, "uno de los problemas del sector es la poca cohesión social entre los miembros de la comunidad, lo que se refleja en el hecho de que estos aparecen divididos en dos grupos que formalmente se organizan en dos Juntas Vecinales diferentes". Problema que no sólo preocupa a la Directora sino también a la Municipalidad. De allí la necesidad, dice la Directora, "de implementar programas para conseguir la convivencia armónica de los miembros de la comunidad, por lo cual la escuela se esfuerza por hacer actividades tales como celebraciones del Día Del Niño, Del Padre, etc".

La escuela se encuentra adscrita a la Jornada Escolar Completa desde 1997, por lo cual los niños y niñas permanecen todo el día en ella y la JUNAEB proporciona la alimentación para todos. Además y dada la Jornada Escolar Completa, en la escuela se han implementado varios talleres: cocina, artesanía, reforzamiento, grupo scout, proyecto plaza, huerto, taller de inglés, taller de teatro y taller de recreación. Estos talleres funcionan una vez a la semana, a excepción del taller de reforzamiento, que funciona dos veces por semana.

La escuela cuenta con un alto índice de asistencia, lo que es una tendencia de las escuelas del sector, donde hay un porcentaje de asistencia promedio de 88% en todos los niveles de enseñanza, y un 94% en las escuelas rurales.

En cuanto a los niveles de reprobación, se observó que el 16,75% de los estudiantes matriculados en la escuela había reprobado algún curso. Sin embargo, según la Directora, en 1998 la tasa de aprobación había sido de 100%. Además, se observó que durante el año 1999 tres de los 51 alumnos y alumnas matriculadas en marzo se habían retirado de la escuela por razones de cambio de domicilio de los padres.

En cuanto a los resultados obtenidos por los estudiantes en el SIMCE, en 1996, ellos y ellas obtuvieron buenos resultados en Castellano (70,14%) y en Matemática (76,02%). Sin embargo, en las áreas de Desarrollo Personal y Actitudes hacia el Medio Ambiente, los resultados fueron más bajos: 54,2% y 52,2%, respectivamente.

La escuela tiene tres profesoras estables y tres profesoras de asignatura. Las profesoras atienden a los cursos en forma combinada: 1º y 2º Básico; 3º y 4º Básico; 5º y 6º Básico.

Dado lo difícil de lograr que todas las profesoras de asignatura estuvieran presentes el mismo día, se entrevistó a las tres profesoras estables y a sólo a una de las profesoras de asignatura. Sobre la base de la información entregada por ellas en las entrevistas, se les puede caracterizar de la siguiente forma:

Dos profesoras son solteras, una casada y una separada. La profesora que es casada, lo es con un profesor. Sus edades fluctúan entre 30 y 50 años. Tres profesoras son católicas y una dice no tener una religión definida.

Tres profesoras provienen de familias cuyos padres tuvieron sólo Educación Básica y una profesora proviene de una familia en que sus padres tenían Educación Superior.

Tres profesoras nacieron en la Quinta Región y una profesora nació en Santiago, realizando sus estudios de Enseñanza Media en esos mismos lugares.

Actualmente tres de las profesoras tienen su residencia en Casablanca y una en Viña del Mar. Dado esto, para acceder a la escuela, que queda aproximadamente a 10 minutos de la carretera, las profesoras se trasladan en “un taxi que contrata la Municipalidad, el que las lleva a la escuela en la mañana y las va a buscar por la tarde”.

Tres de las profesoras son tituladas de Educación Básica y una no posee título, pero está estudiando Pedagogía en una Universidad de la Región. Una de las profesoras tituladas obtuvo su título en la Escuela Normal y dos en Universidades Tradicionales. Cabe destacar, además, que las profesoras expresan que si tuvieran que elegir de nuevo su futuro profesional, “ellas volverían a ser profesoras porque le gustan los niños, les gusta ser profesoras, están contentas y felices y se sienten útiles en la escuela”.

Tres de las cuatro profesoras han hecho perfeccionamiento participando en 6, 10 y 12 cursos, respectivamente, en las áreas de: Religión, Alimentación, Educación Física, Medio Ambiente y MECE rural.

En cuanto a los años de servicio en la docencia, una profesora lleva 17 años, otra 12, otra 8, y una lleva sólo un año. En esta escuela, sin embargo, hay sólo una profesora que lleva 5 años, las otras tres profesoras son bastante nuevas allí, ya que hace menos de un año que ejercen en esa escuela. A pesar del poco tiempo que están en esa escuela las cuatro manifiestan que “no se trasladarían a otra escuela aún cuando tuvieran la posibilidad de hacerlo”.

4. DESCRIPCION DE LA RELACION FAMILIA Y ESCUELA

4.1. *Importancia de la escuela.* Los resultados del estudio permiten afirmar que para la totalidad de las madres o madres sustitutas 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 edique mejor que yo”).

Un 16% de las madres de la escuela N° 1 y un 32% de las madres de la escuela N° 2 considera que es importante que los niños y niñas vayan a la escuela a aprender lo básico como es leer y escribir, observándose, por tanto, que las madres de la escuela N° 2 tienen una visión más tradicional acerca del rol de la escuela en la educación de sus hijos e hijas.

Un 13% de las madres de la escuela N° 1 y un 3% de las madres de la escuela N° 2, señala que es importante que los niños y niñas vayan a la escuela para que aprendan y se socialicen; o como lo expresan las madres de la escuela N° 1, para que aprendan

“modales”, “valores”, “hábitos” y a “compartir con otros”. El resto de las madres señala otras alternativas.

Por lo anterior, cuando los niños y niñas no desean ir a la escuela sólo el 3% de las madres de ambas escuelas permite que los niños y niñas se queden en casa, mientras que el 78% de las madres de la escuela N° 1 y el 32% de las madres de la escuela N° 2, los insta a ir a la escuela dándole razones, o los obliga a ir como lo hace el 15% de las madres de la escuela N° 1 y el 58% de las de la escuela N° 2. Cabe destacar, además, que el 6% de las madres de la escuela N° 2 dice que a sus hijos e hijas les gusta ir a la escuela por lo que nunca manifiestan que quieren quedarse en casa.

Las respuestas dadas por los niños y niñas acerca de si a la familia le gusta que vayan a la escuela son coincidentes con las de las madres, ya que el 100% de los niños y niñas de la escuela N° 1 y el 98% de los niños y niñas de la escuela N° 2, respondió afirmativamente proveyendo las siguientes razones: el 56,3% de ellos responde que su familia desea que vayan a la escuela para que aprendan diferentes cosas y lo expresan como una meta en tiempo presente. Un 4,2% de los niños y niñas señala que sus padres sólo quieren que vayan a la escuela a aprender a leer y escribir. A un 8,3% de los niños y niñas les parece que sus familias desean que vayan a la escuela para que aprendan lo que ellos no pudieron aprender.

Un 27% de los alumnos y alumnas, sin embargo, expresa una proyección a futuro ya que ellos creen que a sus familias les gusta que vayan a la escuela para “aprender para llegar a ser”, “para llegar a ser alguien en la vida”, “para trabajar”, “para ser profesional”.

El 2,1% de los niños y niñas dice que a su familia le gusta que vayan a la escuela porque es divertido y el 2,1% indica que su familia considera que tiene que ir a la escuela porque es su obligación.

Si se considera que un alto porcentaje de niños y niñas percibe que a su familia le gusta que vayan a la escuela para aprender, se podría decir que la familia le asigna una gran importancia a la escuela, lo que se refleja no sólo en el discurso de las madres sino también en el de los niños y niñas.

Las respuestas de los profesores y profesoras de la escuela N° 1 sobre la importancia atribuida por la familia a la escuela, empero, no son coincidentes con las dadas por las madres y los niños y niñas estudiados. Observándose que un alto porcentaje (88%) de los profesores y profesoras considera que la familia le asigna poca importancia a la escuela, y sólo el 11% señala que le asigna mucha importancia. Tanto los profesores como las profesoras que consideran que la familia asigna poca importancia a la escuela proveen razones como las siguientes:

“Porque la gente trabaja”, “muchas gente es analfabeta”. “La gente no siente apego por la escuela. La escuela es un lugar más para ellos sin tener más importancia que el Club Deportivo o algo parecido”. “Porque sólo la madre se interesa por el aprendizaje de sus hijos, el padre no comparte esta idea”. “Porque tienen pocas aspiraciones”, “no se interesan por lo que el niño hace, no tienen mayores expectativas porque ellos piensan que al final igual serán trabajadores agrícolas”. Aquel profesor que considera que la familia le asigna mucha importancia a la escuela, da como razón principal el hecho de que la familia ve a la escuela como “una posibilidad de superación para sus niños”. Y agrega: “lo que ellos a lo mejor no tuvieron, lo ven en la escuela. Ven la esperanza de días mejores”.

Las opiniones vertidas por la mayoría de estos profesores y profesoras acerca de la importancia dada por los padres a la escuela, estarían mostrando que los maestros y maestras de la escuela N° 1 desconocen las percepciones que realmente tienen las familias acerca de la escuela y estarían refiriéndose a esta temática más bien orientados por una serie de prejuicios que ellos tienen sobre las familias. Esto queda en evidencia cuando se indagó sobre las expectativas que tienen las madres con respecto al futuro de sus hijos e hijas: el 57% de las madres espera que sus hijos(as) se conviertan en profesionales universitarios o técnicos cuando sean mayores, enumerando profesiones tales como: Médico (9%), matrona o enfermera (7,5%), veterinario o agrónomo (7,5%), ingeniero o arquitecto (3%), abogado (1,5%), profesor (7,5%), soldado, marino o piloto (7,5%), gerente de banco (1,5%), secretaria, auxiliar de párvulo, costurera o enfermera (6%). El otro 34% de las madres indicó que ellas desearían que sus hijos e hijas fueran lo que “ellos quieran ser”.

Estas opiniones de las madres se corroboraron al consultarles acerca del curso hasta el cual les gustaría que llegaran sus hijos e hijas. Las respuestas de las madres sobre este tema fueron: el 33% indicó “los cursos necesarios para que saque una profesión o estudie lo que le gusta”, el 26% dijo “la universidad”, el 25% señaló “el cuarto año medio” y el 9% “más del cuarto año medio”. Cabe señalar, además, que el 93% de las madres está segura que sus hijos e hijas lograrán estas metas, lo que será posible gracias “al esfuerzo, la capacidad, inteligencia, tesón y empeño del niño y/o el apoyo de sus padres”.

La percepción de los niños y niñas sobre lo que a su familia le gustaría que fuesen cuando grande es similar a la de las madres, ya que si bien hay un 24% de niños y niñas cuyos padres no hablan del tema, hay un 76% que expresa sus expectativas sobre lo que les gustaría que fueran los niños y niñas a futuro. Un 16% quiere que los niños y niñas sean “lo que a ellos les gusta”. Un bajo porcentaje de niños y niñas expresa que a sus padres les gustaría que fuesen trabajadores del campo y un 44% de los niños y niñas señala que sus padres quieren que sean profesionales. Las profesiones deseables son principalmente relacionadas con el área de la salud tales como doctora, veterinario y enfermera. Otras profesiones que se nombran son abogado, arquitecto y profesora. Cabe mencionar también que lo que el niño o niña percibe acerca de lo que la familia quiere que sea cuando grande es similar a lo que él o ella manifiesta le gustaría ser realmente.

En la escuela N° 2, sin embargo, el 100% de los profesores y profesoras entrevistados cree que la familia le atribuye mucha importancia a la escuela porque “ven ésta como el único agente socializador de sus hijos ya que los niños y niñas no salen del pueblo y pasan la mayor parte del tiempo en la escuela, donde se muestran a gusto y se entretienen”. Entre las razones dadas por profesores y profesoras para fundamentar la anterior respuesta mencionan la preocupación que muestran los padres por los niños y niñas y la colaboración que prestan a la escuela, lo que expresan de la siguiente forma: “las madres vienen a la escuela, revisan los cuadernos, están interesadas, sobre todo las de quinto y sexto”, “las familias mandan a los niños, avisar cuando faltan o faltan mucho. Se preocupan de los útiles, de la parte de escolaridad se preocupan. Los niños siguen estudiando después de sexto básico”, “los padres prestan colaboración cuando se les pide. La educación y situación que tienen es baja, cuesta entender a veces, pero colaboran”.

Respecto al tema de las expectativas de los padres en relación con sus hijos e hijas, la directora de la escuela N° 2 manifiesta que “este tema no es conocido por todos los

profesores, este tema no lo he conversado aunque creo que como idea general los padres quieren que los niños sigan estudiando y tengan un título”.

Una profesora afirma algo similar a lo dicho por la directora: “algunos de los padres quieren que sus hijos sigan estudiando por eso los envían a la escuela. Otros quieren que se dediquen a la agricultura. Sin embargo, los padres no mencionan profesiones”.

Dos de las cuatro profesoras entrevistadas opinan que los padres tienen bajas expectativas para con sus hijos e hijas y lo justifican de la siguiente forma: “Los padres no tienen muchas expectativas para sus hijos. Los ponen a trabajar en el campo cuando terminan ya que carecen de medios”. “Los padres tienen bajas expectativas ya que tienen sólo tercero o cuarto básico. Los niños se casan jóvenes. Los padres tienen expectativas de los trabajos de ellos: empleados de fundo o trabajadores de camiones (choferes), si es la ocupación de los padres”.

Cuando a los maestros y maestras se les consultó hasta qué curso creían ellos que los padres desearían que llegaran sus hijos e hijas proveyeron respuestas en que se reafirman las bajas expectativas que los profesores y profesoras piensan que tienen los padres para sus hijos, diciendo que los padres quieren que sus hijos e hijas “lleguen hasta cuarto medio y carrera técnica”, “terminen la educación secundaria”, “terminen Octavo. Si el niño es capaz de rendir sigan la Media, si no es así, sólo la Básica”.

En contraste con la percepción de los profesores y profesoras sobre las expectativas de las familias, se observó que cuando se les preguntó a las madres sobre qué les gustaría que fueran los niños y niñas cuando grande, sólo el 10% señaló que no lo había pensado o no sabía, el 16% dijo que le gustaría que fuera un profesional universitario, el 6% que fuera un profesional técnico o de las Fuerzas Armadas, el 3% que fuera corralero y un alto porcentaje expresó que desearía que sus niños y niñas fueran lo que ellos(as) quisieran ser. Al preguntarle a los niños y niñas sus proyectos a futuro, un 37,5% expresó que le gustaría ser profesional, un 12,5% técnico, un 12,5% deportista, un 16,7% miembro de las fuerzas armadas, un 8,3% chofer y un 12,5% con algo relacionado con el campo. Todo lo anterior estaría mostrando que aun cuando las expectativas de los padres de la escuela N° 2 son más bajas que los de la escuela N° 1, los padres sí tienen expectativas, cuestión poco conocida o desconocida por los profesores y profesoras.

4.2. Expectativas hacia la Escuela. Las madres y quienes desempeñan el papel de madres en ausencia de la madre biológica, no sólo piensan que es importante que sus hijos e hijas vayan a la escuela sino que también ellas tienen una serie de expectativas hacia la escuela, expectativas que se relacionan con el papel de la educación en su amplio sentido –educación formal e informal– y que las madres expresan como “enseñar a leer, “enseñar contenidos” y “enseñar valores, normas y hábitos”.

Es importante señalar que el 97% de las madres entrevistadas de la escuela N° 1 y sólo el 55% de las madres de la escuela N° 2 manifestó que las expectativas anteriormente señaladas son satisfechas por la escuela ya que: “los niños aprenden, pasan de curso, tienen buen rendimiento, desarrollan su personalidad”; “los profesores son buenos, preocupados, exigentes, atentos y dan apoyo”, “la escuela tiene de todo y es buena”, “les han enseñado varias cosas, talleres, trabajar con madera, huerto”.

El 10% de las madres de la escuela N° 2 indicó que la escuela cumple medianamente sus expectativas y el 32% de ellas siente que esta escuela no estaría respondiendo a sus expectativas debido a que “los niños están trabajando más afuera que adentro, los man-

dan a limpiar, a raspar”, “este colegio es mucho jardín y scout y no estudian”, “hacen cosas que no les sirven, no les enseñan a dividir ni a multiplicar”, “la enseñanza no es completa, falta materia”, “antes se les enseñaba computación, hoy no”, “los niños son insolentes, son desordenados, no se respetan entre ellos”. Todo lo cual es percibido por las madres como “un retroceso de la educación en el campo con respecto a la ciudad”.

Para comprender más profundamente la percepción de las familias sobre la tarea de la escuela y si ésta responde a sus expectativas, es necesario hacer referencia a la manera cómo las madres evalúan las escuelas estudiadas.

4.3. Evaluación de la Escuela. Las madres de ambas escuelas reconocen en éstas “cosas buenas” y “cosas malas”. Tal como se podría esperar si se considera la temática de las expectativas ya tratadas, las madres de la escuela N° 1 tienen una visión más positiva de la escuela que las madres de la escuela N° 2.

Entre las cosas buenas de la escuela, las madres de la escuela N° 1 señalan: “la jornada escolar completa, la alimentación, la buena calidad de la enseñanza, los recursos de la escuela, los profesores, el director y las buenas relaciones entre los miembros de la escuela incluyendo los apoderados”.

Entre las cosas malas de la escuela, la infraestructura es la que recibe la principal crítica: “falta de cierre, los baños en mal estado y presencia de altos árboles en el antejardín”. Otras críticas van dirigidas a “la falta de supervisión de los niños durante los tiempos libres y al maltrato o preferencias de los profesores hacia algunos niños”. Otras cosas malas que no son realmente inherentes a la escuela, sino más bien una llamada de atención a las autoridades de la comuna, son “la falta de locomoción para los niños para ir a la escuela, la falta de cursos más allá del sexto año Básico y el reducido tamaño de la escuela”.

Con respecto a la percepción de las madres de la escuela N° 2, se observó que éstas también detectan cosas buenas y cosas malas en la escuela. Sin embargo, y pese a que un porcentaje de ellas encuentra cosas buenas o incluso todo bueno ya que en la escuela “enseñan hasta cocinar”, “los niños aprenden mejor, nunca quedan repitiendo, hasta podrían postular a becas”; “la escuela ha ido progresando desde que llegó la nueva directora”, “le gusta como son los profesores”, un 23% encuentra todo malo ya que en esa escuela “la educación es mala, la enseñanza es muy poca” “los niños hacen lo que quieren, no hay mucho control”, “hacen a los niños trabajar, encerar, jardinear y eso ya me tiene aburrida”. Cabe mencionar que, entre las cosas malas de la escuela, la que recibe mayor rechazo es el trabajo de jardinería realizado por los niños(as) en el patio y el grupo scout, ya que las madres consideran que ambas actividades “distraen a los niños de los estudios”.

Dadas estas respuestas por parte de las madres de la escuela N° 2, fue importante conocer la percepción que tenían los profesores y profesoras acerca de la evaluación que hacían las familias de la escuela. Con relación a este tema, se encontró que el 75% de las profesoras y profesores considera que los padres evalúan la escuela como regular y sólo el 25% cree que la evalúan bien.

Aquellas profesoras y profesores que piensan que los padres evalúan la escuela como regular lo atribuyen a problemas relativos a la historia de la escuela y a la distancia que existe entre escuela y familia o a la falta de acuerdo de los padres con la tarea de la escuela. Cuestión que es expresada por ellas de la siguiente manera: “Es un asunto de idiosincrasia. Porque aquí hubo problemas delicados y eso hace que la gente no se sienta

tan segura. Eso no se pierde de un momento a otro”. “La distancia entre la escuela y el apoderado”. “Los padres no entienden algunos cambios que se están haciendo. Piensan que mientras más se enseñe (se instruya) es mejor. No entienden las otras actividades. Algunos mandan los alumnos a otras escuelas cercanas o de la ciudad”. Esto último estaría indicando que profesores y profesoras están conscientes de la resistencia que han provocado en los padres las innovaciones pedagógicas realizadas en la escuela.

4.4. Relación familia y escuela. Al preguntar a los profesores y profesoras sobre la relación familia escuela, se observó que en ambas escuelas existe una percepción poco favorable acerca de dicha relación. En el caso de la escuela N° 1, el 55,6% de los profesores y profesoras opina que la relación entre la escuela y la familia es regular y el 44,4% opina que es buena. En la escuela N° 2, el 75% de los profesores y profesoras la percibe como regular y el 25% como buena.

Los profesores y profesoras de la escuela N°1 consideran que la relación es buena porque: “La familia ve a la escuela como el centro de sus inquietudes”, “hay una buena relación entre colegas, padres y niños”. “Los padres que vienen a la escuela, que no son todos, tienen aspiraciones” y consideran que la relación es regular porque: “La gente no siente apego por la escuela, la escuela es sólo un lugar más”. “Falta apoyo de ellos en la labor educativa”, “la familia se integra poco a la enseñanza de su hijo”, “la familia es muy poco partícipe de lo que es la educación de sus hijos, no tiene interés, ni se preocupa de lo que es la educación en sí, es muy conformista. Es decir, no exigen, ni se comprometen con la educación”. “La familia es muy poco participativa en las actividades que realiza la escuela a pesar de ser ésta un punto de encuentro en el sector”. “La familia participa muy poco”.

Los profesores y profesoras de la escuela N° 2 que perciben la relación familia escuela como buena porque: “cuando se les pide apoyo a los padres éstos lo dan, cuando se hacen observaciones a los niños, limpieza generalmente, lo aceptan y tienen buena asistencia a reuniones”.

Los profesores y profesoras que señalaron que la relación familia escuela es regular debido a la llegada de una nueva directora y al desinterés y la poca participación de los padres. Lo que maestros y maestras profesoras expresan de la siguiente forma:

“La relación familia escuela es regular por la reciente llegada de la directora, cuesta para comunicarse con los papás; más dedicación a la estructura externa de la escuela, podría ser que la escuela aparece como lejana”. “Ahora se da más responsabilidad a la familia en relación con la escuela y cuesta que las familias entiendan eso. Muchos padres trabajan ambos y le dejan la responsabilidad a la escuela. Se desentienden, no se interesan por lo que los niños puedan hacer en la escuela”. “La única relación que se da son las reuniones y cuando se mandan a buscar a los apoderados ellos vienen, pero la relación no es fluida: cuando se organizan actividades ellos participan, pero no nace de ellos”.

Esta percepción negativa de los profesores y profesoras de ambas escuelas se entiende mejor cuando se consideran las descripciones que ellos y ellas hacen de un apoderado típico, entre las cuales se distinguen principalmente características negativas tales como: pasivos, despreocupados, distantes, poco cooperadores, con bajas expectativas, con problemas familiares, agresivos y machistas. Todo lo cual es expresado por los profesores y profesoras de la siguiente manera:

“Los padres son poco participativos, con baja asistencia a reuniones, poco preocupados por el proceso de aprendizaje de los niños, que reclaman, que son poco cooperadores, con poca preocupación de la presentación personal, con pocas expectativas y con mucha problemática familiar y social.” “Aunque el día de la reunión las apoderadas llegan bien arregladas, se sientan a escuchar, escuchar, escuchar”. “Distante de la escuela. Poco atrevido. No da mucha opinión. Discreto. Papás orgullosos poco entusiasmados. Cuesta que digan como son las cosas. Son respetuosos”. “Son un poco agresivos. Si uno conversa con ellos puede conseguir cosas, son trabajadores”. “Machistas. Bajo nivel para expresarse, hablan como enojados, son muy bruscos, son colaboradores y trabajadores. Ellos mandan en la casa”.

Sólo un profesor perteneciente a la escuela N° 1, y que tiene 32 años de servicio en la escuela, describió el apoderado típico de una manera diferente a la hecha por sus colegas, señalando que el apoderado es “preocupado de su hijo, cooperador en las actividades de la escuela y hace grata la estada del profesor en la escuela”.

4.5. *Participación de los padres en la Escuela.* La relación familia y escuela es analizada por los maestros y maestras tomando como criterio principal la participación. En consecuencia, se ha considerado relevante hacer mención a la percepción que tienen las madres y los profesores y profesoras sobre la participación de la familia en las escuelas en estudio.

En ambas escuelas se observó que un alto porcentaje, 96% y 90% de las madres o madres sustitutas señalan ser las apoderadas de sus hijos e hijas. El 51% y el 61% han sido apoderadas entre 1 y 6 años, el 18% y 19% entre 7 y 12 años y el 16% y 6% lo han sido por más de 12 años. Sólo un 10% y un 13% han sido apoderadas y apoderados por menos de 1 año. Esto muestra que las familias de los sectores donde se ubican las escuelas están ligadas a ellas por varios años.

El contacto de las familias con las escuelas se evidencia en el alto grado de conocimiento que las madres manifiestan por lo que ocurre en ella. El 71,6% de las madres de la escuela N° 1 y el 87% de las madres de la escuela N° 2, por ejemplo, sabía el nombre del director y directora de las escuelas aun cuando, en ambos casos, estos directivos habían sido incorporados sólo unos meses antes de aplicar la entrevista.

Por otra parte, el 43% de las madres de la escuela N° 1 ha formado parte de la directiva de los cursos, el 10% ha sido miembro de la directiva del Centro General de Padres, el 6% ha participado en ambos tipos de directiva y sólo el 36% no ha tomado parte en ningún tipo de directiva. Porcentajes distintos se observaron en la escuela N° 2, donde sólo el 3% de las madres ha participado en la directiva del curso, el 26% lo ha hecho en el Centro General de Padres, el 3% en ambos tipos de directivas y un alto porcentaje (65%) no ha participado en ninguna.

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% 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% está enterado de la frecuencia con que se hacen las reuniones.

Con respecto a los temas de que se habla en las reuniones se observa que, en la escuela N° 1, el 58% de las madres señala que en las reuniones de curso se tratan temas relativos a “comportamiento, disciplina, hábitos, aseo, notas, tareas, materias y aprendizaje”, el 9% señala que se tratan temas relativos “sólo al comportamiento” y el 22%

“sólo al rendimiento”. Un 6% dice que las reuniones tratan temas relativos a “juntar plata, rifas y pagar cuotas”. En la escuela N° 2, el 6% de las madres hace referencia al tema del “comportamiento”, el 29% al “rendimiento”, el 42% al “comportamiento y rendimiento” y un porcentaje más alto que la escuela N° 1 (23%) dice que las reuniones giran en torno al tema de “reunir dinero”.

En términos de cómo las madres participan en las reuniones se encontró que un 40% de las madres de la escuela N° 1 participa en las reuniones pidiendo la palabra, mientras que sólo un 29% de las madres de la escuela N° 2 lo hace. El resto de las madres deja que otros intervengan o prefiere hablar con el maestro o la maestra después de la reunión.

Finalmente, es necesario mencionar que las madres no sólo van a la escuela a las reuniones sino también van a la escuela para hablar con los profesores y profesoras y con el director (30% y 35%), para hacer el aseo de las salas (27% y 3%), para organizar actividades (21% y 29%) o para participar en cualquiera de las actividades mencionadas (5% y 6%) y sólo el 12% y 16% van cuando las citan.

Con respecto a la participación de los padres en la escuela, sólo el 25% de los profesores y profesoras considera que ésta es alta ya que “a pesar de que la educación y situación que tienen los padres es baja, ellos prestan colaboración cuando se les pide..., les cuesta entender a veces..., pero colaboran”. El 75% piensa, sin embargo, que la participación es mediana, ya que, “a pesar de que los padres pueden entregar mucho, están muy distantes, ha sido el cambio de la directora. La forma de conducir el proceso es distinta”, “hay papás bien colaboradores pero no es la generalidad. Los papás (hombres) nunca vienen, lo hace la mitad de las mamás. Yo tampoco veo el papel colaborador con la escuela de los padres en el hogar”, “A los padres no se les ocurre organizar cosas por sí mismo, hay una rivalidad entre dos grupos y eso limita la participación”.

Es importante señalar que con relación a la participación de los padres en la escuela existen percepciones distintas entre las madres y los profesores y profesoras respecto a lo que significa participar: mientras que 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.

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Tanto la familia como los niños y niñas estudiados le atribuyen gran importancia a la escuela. Las expectativas de la familia 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 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 sus falencias como son la escasez de recursos y su insuficiente infraestructura.

La percepción de los profesores y profesoras es, empero, diferente y varía en las distintas escuelas estudiadas, ya que un alto porcentaje de los maestros y maestras de la escuela N° 1 señala que la familia le concede poca importancia a la escuela, mientras que

la totalidad de los profesores de la escuela N° 2 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 ambas escuelas aseguran participar en las distintas actividades, la mayoría de los profesores y profesoras las consideran poco participativas ya que no 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.

En este contexto es posible estructurar algunos planteamientos hipotéticos de corte general que permitirían analizar estas percepciones y relaciones diferentes en las comunidades estudiadas: en un sentido podría plantearse que las características del proyecto educativo, la conducción y la gestión del establecimiento podrían tener un efecto en la percepción y relación existente en la comunidad. Los antecedentes descriptivos que se poseen permiten señalar que la primera comunidad es más cohesionada en torno a la escuela, lo cual podría explicar, en futuros estudios, lo observado.

Es importante señalar, además, que la percepción diferencial entre padres, maestros y maestras 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.

Resulta, por lo tanto, importante y necesario continuar realizando investigaciones sobre la relación familia-escuela en los sectores rurales, de tal modo de poder contar con mayor información de utilidad para los profesores y profesoras y contribuir a sensibilizarlos sobre los pensamientos e intereses de la familia rural, 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 de estos aprendizajes, es necesario que exista una “alianza entre el grupo familiar y la escuela” (MINEDUC 1998: 6).

Finalmente, los resultados anteriormente expuestos señalan que se estarán rompiendo algunos de los mitos que aún existen acerca de la relación entre estas dos agencias de socialización en los sectores rurales.

6. BIBLIOGRAFIA

- BORSOTTI, C. (1984). *Sociedad Rural, Educación y Escuela en América Latina*. Kapelusz. Buenos Aires.
- CIDE. (2000). *Campos de Acción. Familia, Escuela y Comunidad*. <http://www.cide.cl/campos/fam2.htm>
- DE TEZANOS, A. et al. (1983). *Escuela y Comunidad: Un Problema de Sentido*. Universidad Pedagógica Nacional. CIUP, CIIP, Bogotá.
- GAJARDO, M., A. DE ANDRACA. (1992). *Docentes y Docencia. Las Zonas Rurales*. UNESCO-FLACSO. Santiago.
- GILBERT, C. JORGE. (1997). *Introducción a la Sociología*. LOM. Santiago.

- GUEVARA, N. GILBERTO. (1996). *La Relación Familia-Escuela. El Apoyo de los Padres a la Educación: Clave para el desempeño*. Educación. México.
- HAVIGHURST, J. ROBERT y colaboradores. (1962). *La Sociedad y la Educación en América Latina*. EUDEBA, Buenos Aires.
- KORINFELD, D. (2000). *Familias y Escuelas*. <http://www.noveduc.com.ar/ensayosedit36.htm>
- MINEDUC. (1998). *Programa de las 900 Escuelas*. Santiago.
- PADEM. (1997). *Diagnóstico*. Departamento de Educación. La Calera.
- REYES, C., S. WEINSTEIN. (1994). *La Sociología de la Familia en Chile*. Documentos del V Congreso Chileno de Sociología.
- SCHMELKES, S. et al. (1979). "Estudio Exploratorio en la Participación Comunitaria en la Escuela Básica Formal". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX. Número 4.
- VILLARROEL, G. M. URENDA, F. FERNANDEZ, F., X. SANCHEZ. (1977). "La Jornada Escolar Completa desde la Perspectiva de los Actores: El Caso de una Escuela Rural en la Región de Valparaíso". *Revista de Orientación Educacional* Núm.19 y 20. Facultad de Educación. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Valparaíso.
- VILLARROEL, R. GLADYS. (1990). "Modos de socialización familiar y sus efectos en el niño"; *Estudios Pedagógicos* 16: 69-78.