

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Relación familia-escuela, si... pero no tanto. Representaciones sociales del profesorado en formación

Héctor Cárcamo-Vásquez<sup>a</sup> y Pablo Méndez-Bustos<sup>b</sup>

Universidad del Bío-Bío, Chillán<sup>a</sup>. Universidad Católica del Maule, Talca<sup>b</sup>. Chile

*Recibido: 25 de agosto 2023 - Revisado: 27 de septiembre 2023 - Aceptado: 02 de octubre 2023*

---

### RESUMEN


---


El trabajo que se presenta tiene por finalidad conocer las representaciones sociales que poseen los futuros profesores y profesoras de educación básica (primaria) respecto a la relación entre familias y escuela. Si bien, la temática de la relación entre familias y escuela ha sido latamente estudiada, dicha producción ha estado centrada en lo que acontece en las escuelas; en consecuencia, los estudios situados en el terreno de la formación inicial del profesorado son escasos. El trabajo se desarrolla en cuatro universidades de las regiones de Ñuble y Biobío, ubicadas en la zona centro sur de Chile. La metodología utilizada es de tipo cualitativa y el método corresponde al sociofenomenológico. La producción de información se realiza por medio de entrevistas semiestructuradas a 40 estudiantes pertenecientes a la carrera de pedagogía en educación básica. Como principales hallazgos se pueden mencionar que las representaciones de los estudiantes se basan en tres dimensiones: participación, comunicación e implicación. Cada una de estas dimensiones se desarrollan desde una concepción centrada en lo escolar que reproduce una representación de la relación entre familias y escuela de tipo unidireccional. Es decir, la relación entre familias y escuela es considerada con un fin instrumental, pues es valorada por los sujetos en la medida que contribuya directamente al cumplimiento de los objetivos establecidos desde el campo escolar, de lo contrario es considerada una amenaza.

Palabras clave: Relación padres-escuela; participación de familias; comunicación padres-profesores; implicación parental; formación de docentes; enseñanza básica.

---

\*Correspondencia: Héctor Cárcamo-Vásquez (H. Cárcamo-Vásquez).

 <https://orcid.org/0000-0003-2045-343X> (hcarcamo@ubiobio.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-9026-6974> (pmendez@ucm.cl).

## Family-school relationship, yes... but not so much. Social representations of teachers in training

---

### ABSTRACT

---

This article aims to know the social representations that future teachers of elementary (primary) education have, regarding the relationship between families and schools. Although the topic of the relationship between family and school has been thoroughly studied, this production has focused on what happens in schools; consequently, studies situated in Initial Teacher Education are scarce. The work is carried out in four universities in the regions of Ñuble and Biobío, located in the south-central zone of Chile. The methodology used is qualitative and corresponds to a socio-phenomenological study. The data were collected through semi-structured interviews with 40 primary education teaching students. The main findings reveal that the students' representations are based on three dimensions: participation, communication, and involvement. Each of these dimensions is developed from a school-centered conception that reproduces a one-way representation of the relationship between families and schools. That is, the relationship between family and school is considered instrumental, since it is valued by the individuals as long as it contributes directly to the fulfillment of the objectives set by the school, otherwise it is considered a threat.

Keywords: Parent-school relationship; family participation; parent-teacher communication; parental involvement; teacher training; elementary education.

---

### 1. Introducción

La relación entre familia y escuela es una de las temáticas que aparece con regularidad en la literatura científica (Cárcamo y Garreta, 2020; Baker et al., 2016; Epstein, 2013; Gubbins y Otero, 2016; Jafarov, 2015; Ule et al., 2015). Al respecto, cabe destacar tres aspectos derivados de la evidencia existente. Primero, el consenso respecto al significativo aporte que una adecuada relación entre familias y escuela genera a la calidad de la educación. Segundo, la diversidad de tópicos abordados en dichos estudios, entre los cuales destacan la comunicación entre profesorado y familias, rol parental educativo, implicación parental en el proceso de escolarización y, el más abordado de todos, la participación de las familias en la escuela. Y, el tercero, refiere a que la mayoría de estudios se han desarrollado en escuelas, quedando al descubierto el escaso conocimiento generado en torno a la relación entre familias y escuela desde el proceso de formación inicial del profesorado. Precisamente, este último aspecto nos impulsa a desarrollar la investigación desde el espacio universitario, con el fin de reconocer las representaciones que los futuros profesores y profesoras de educación básica (primaria) construyen respecto de la relación entre familias y escuela.

Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de relación entre familias y escuela? Antes de responder a la pregunta, es pertinente hacer un par de comentarios, de tipo parentético, respecto a la categoría *relación familia-escuela* propiamente tal. Tras una exhaustiva revisión bibliográfica, se ha detectado el uso de esta categoría de modo tradicional, reproduciendo una mirada hegemónica de la familia; con el consecuente riesgo de invisibilizar la pluralidad de modelos familiares, tal como lo evidencia Jociles y Molina (2013), Rivas (2009), entre otros.

Volviendo a la pregunta original, no hay una respuesta única, pues diversa es la conceptualización a este respecto, tal como lo ha evidenciado [Yamauchi et al. \(2017\)](#). A continuación, se exponen los elementos que para este trabajo se consideran constitutivos de la relación entre familias y escuela: participación de las familias, comunicación entre familias y escuela, e implicación parental.

El primer elemento constitutivo de la relación entre familias y escuela que será analizado, es la participación de las familias. A este respecto, cabe indicar que es el tópico más extensamente abordado entre las investigaciones reportadas a través de artículos científicos, tanto en el contexto nacional como internacional. Esto puede entenderse a consecuencia de la importancia que se le otorga a la participación de las familias como insumo para la promoción de una adecuada relación entre los agentes que intervienen en el proceso de escolarización de niños y niñas. Según [Llevot y Bernad \(2016\)](#), la participación de las familias puede aportar al desarrollo de una relación familia-escuela conducente a desencadenar interacciones positivas. La evidencia demuestra, que existen diversos puntos de entrada para el abordaje de la participación de las familias; entre estos destacan las estrategias entregadas por las escuelas ([Epstein, 1995](#)), prácticas de participación de acuerdo al nivel de involucramiento de las familias ([Flamey et al., 1999](#)) y, por último, las formas de participación según la concepción educativa de las familias ([Vogels, 2002, citado en Colás y Contreras, 2013](#)). Lo expuesto pone de manifiesto la complejidad del fenómeno de la participación, toda vez que confluyen una amplia diversidad de agentes, miradas y formas. Con independencia del punto de entrada, [Pereda \(2006\)](#) plantea que la participación de las familias en el contexto escolar puede expresarse de manera individual o colectiva y también de manera formal o informal; situación que está siempre condicionada por la oferta de los establecimientos educacionales.

En el caso chileno, la participación de las familias ha estado orientada por un marco regulatorio específico; es así como en el año 2002 se formula la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo ([MINEDUC, 2002](#)) en el marco del instructivo presidencial sobre participación ciudadana. En este contexto se instruye al Ministerio de Educación a promover y fortalecer la participación de padres, madres y apoderados, así como también los centros generales de padres y apoderados. Luego, el año 2017, se diseña la Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativa ([Munua et al., 2017](#)); a través de la cual se procura relevar el concepto de comunidad educativa más allá de los límites del espacio escolar.

El segundo elemento constitutivo de la relación entre familias y escuelas, corresponde a la comunicación entre los agentes. Para iniciar, es relevante consignar que la comunicación puede concebirse como herramienta que contribuye a la construcción de la relación entre las familias y escuela basadas en interacciones positivas. Por otra parte, la comunicación ha de entenderse como un proceso en el que se sincronizan dos tipos de interacciones comunicativas; por un lado, la transmisión-recepción-decodificación-adquisición del mensaje y, por otro, la repetición en sentido inverso ([Maciá y Garreta, 2018](#)). Poniendo la atención en el campo escolar, se puede apreciar que, existen dos tipos posibles de comunicación, una unidireccional y otra bidireccional. Si la comunicación entre escuela y familias es de naturaleza unidireccional, se privilegiará la transmisión de información que no hace sino reproducir una relación sustentada en el nivel más precario y básica de participación. En cambio, si lo que caracteriza el influjo comunicativo se sustenta en la bidireccionalidad, se está en presencia de un contexto en el que es posible generar decodificaciones que facilitan la comprensión de los mensajes. Esta última afirmación, presupone la existencia de convenciones entre los agentes que facilitan la disposición de apertura a nuevos sentidos, tal como lo sostuviese [Gadamer \(2007\)](#); dicho de otro modo, la comunicación bidireccional puede proporcionar las bases para el encuentro entre familias y escuela, facilitando la resignificación de la cotidianeidad. Lo ex-

puesto, enfatiza el papel de la comunicación bidireccional, contribuyendo al establecimiento de una relación entre familias y escuela basada en el entendimiento y la colaboración (Heath et al., 2015; Nogués et al., 2015).

Finalmente, como tercer elemento constitutivo de la relación entre familias y escuela está la implicación parental. Este elemento da cuenta del tipo de relación entre las familias y la escuela, cuya expresión se visualiza mediante prácticas de colaboración (Madrid et al., 2019). La implicación parental refiere al compromiso adquirido por las familias para la realización de acciones conjuntas que tributen a la consecución de objetivos comunes. A este respecto, Razeto (2018) sostiene que el grado de implicación y los lineamientos de esta, pueden promover una adecuada relación entre las familias y los establecimientos educacionales, así como también la diseminación de los diversos beneficios derivados de ella, entre los que destacan un mejor rendimiento académico, un aumento de la autoestima de niños y niñas, así como también una mayor gobernanza escolar. De acuerdo a Razeto (2018, 2016), la implicación parental se expresa a través de dos ámbitos. Por una parte, la implicación de las familias con la escuela y, por otro, la implicación de las familias con la educación. En el primer caso, destaca la asistencia y participación de las familias en instancias que la escuela solicita con base a un principio colaborativo. En el segundo caso, resalta el compromiso de las familias con el modelamiento actitudinal del estudiantado, el cual contribuye al cumplimiento de objetivos trazados desde el campo escolar. Este aspecto constitutivo de la relación entre familias y escuela es fundamental, puesto que de él depende la activación de los diversos recursos para la acción que poseen familias y escuelas (Lahire, 2004). En consecuencia, la capacidad de agencia de directivos y profesorado en general, así como la de familias (padres, madres y apoderados), pueden complementarse en función del establecimiento de objetivos comunes que contribuyan al incremento y densificación de la participación, promuevan un estilo de comunicación claro y consensuado e, incentiven la implicación parental en el ámbito educativo.

Tras el abordaje de los elementos sustantivos que configuran el objeto de estudio de este trabajo, es fundamental exponer aquellos aspectos teóricos y conceptuales derivados de la teoría general que servirá de insumo para la interpretación de los datos: las representaciones sociales. La teoría de las representaciones sociales iniciada por Moscovici (1979) desde el campo de la psicología, ha permeado diversos campos disciplinares de las ciencias sociales, tal es el caso de la sociología y la antropología. Por otra parte, cabe consignar que las representaciones sociales pueden abordarse desde dos concepciones, la estructural y la procesual. Precisamente, el reconocimiento de ambas concepciones permite identificar las dimensiones configurativas de las representaciones, estas son contenidos, fuentes, agentes y procesos (Rodríguez, 2007). La dimensión de contenido refiere al conjunto de ejes de sentidos y significación que dan forma a la representación que posee un colectivo respecto a un objeto particular. Por su parte, la fuente, alude a los campos o arenas desde las cuales el colectivo obtiene la información que modela la representación. La dimensión agente, pone su atención en los *mediadores* a través de los cuales pasa la información que modela la representación, estos agentes pueden ser personas, instituciones, medios de comunicación, entre otros. Finalmente, el proceso, permite captar las fases y/o etapas que van configurando la representación social que circula entre los integrantes de un colectivo específico. Para efectos de este trabajo, la aproximación se desarrollará desde la concepción estructural atendiendo principalmente a la dimensión de contenido. Es importante sostener que por representación se entenderá el sistema cognitivo que desarrollan los colectivos humanos para asirse al mundo, a través de la asignación de sentidos y significados a diversos objetos de representación (Abric, 2001; Jodellet, 1986). Cabe destacar que estos sistemas cognitivos sirven de orientación para la acción de la vida cotidiana. Para el caso de nuestro ámbito de estudio, Pozo (1996) afirma que el establecimiento de la relación entre las familias y escuela no depende solo de lo que el profesorado cree y demanda de las familias; sino que también de cómo las familias representan su relación

con la escuela y el profesorado. En consecuencia y sobre la base de los elementos expuestos en este apartado, nos formulamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo representan los futuros profesores de educación básica (primaria) la relación entre las familias y la escuela?, ¿cuáles son los contenidos configurativos de estas representaciones?

## 2. Materiales y Método

El paradigma desde el cual se desarrolla el estudio es el comprensivo interpretativo. De este modo, la metodología utilizada corresponde a la cualitativa. El método utilizado para la investigación es el sociofenomenológico (Toledo, 2014), por cuanto permite relevar la subjetividad de los actores implicados, siempre resguardando la suspensión del juicio, así como también el distanciamiento axiológico que facilita el acceso la comprensión del fenómeno desde la mirada del actor, en este caso el futuro profesorado de educación básica (primaria).

La investigación se desarrolla en las regiones de Ñuble y Biobío, zona centro sur de Chile. Se trabaja en cuatro universidades, una universidad pública, una universidad privada laica, una universidad privada católica y una universidad privada adventista; las cuales fueron seleccionadas sobre la base de su ideario institucional. En todas ellas se imparte la carrera conducente al título de profesor en educación básica (ya sea de tipo generalista o con especialidad).

La técnica de producción de datos corresponde a la entrevista semi-estructurada, por cuanto permite acceder a los sentidos y significados que los actores atribuyen a diversos objetos de atención (Beaud, 2018). La pauta de entrevista incluyó las siguientes categorías deductivas: relación familia-escuela, participación de las familias, comunicación con las familias, implicación de las familias. Los entrevistados corresponde a 40 estudiantes (hombres y mujeres) pertenecientes a diferentes cohortes. Los criterios de inclusión fueron: ser alumno y alumna regular (matriculado) al momento de realizar la entrevista, accesibilidad (disposición a ser entrevistado) lo que se resguarda con la firma del consentimiento informado.

**Tabla 1**

*Distribución de los sujetos de investigación, por sexo, universidad y región*

Informantes	Universidades				Subtotales
	Región de Biobío		Región de Ñuble		
	U. 1	U. 2	U. 3	U. 4	
Mujeres	8	7	7	11	33
Hombres	2	1	1	3	7
<b>Subtotales</b>	10	8	8	14	<b>40</b>

Fuente: Elaboración propia.

El análisis se efectúa utilizando el análisis estructural, pues tal como sostienen autores como Saunston (2012) y Martinic (2006), es la técnica más adecuada para acceder desde los discursos de los sujetos a los contenidos configurativos de las representaciones. El procedimiento se realizó con base a cuatro etapas. En primera instancia, se dispuso el corpus discursivo para el proceso de codificación mediante matrices. Luego se procedió a codificar el material a partir de las categorías deductivas (dejando espacio para el reconocimiento de categorías inductivas). En un tercer momento se identificó los ejes de significación más relevantes que dan cuenta de los contenidos de las representaciones que circulan entre los actores. Finalmente, se modelan las estructuras semánticas sobre la base de los ejes de significación y los respectivos códigos disyuntivos alojados en ellos. Las estructuras, pueden ser

simples (eje de significación y un par de códigos oposiciones semánticas), paralelas (eje de significación y dos o más oposiciones semánticas), de abanico (eje semántico, una oposición semántica desde la cual se reconoce un nuevo eje de significación con su respectiva oposición semántica). Respecto a los códigos disyuntivos fueron considerados los de tipo explícito (expresados textualmente), condensado (expresado entre paréntesis) e hipotéticos (expresados entre comillas).

### 3. Resultados<sup>1</sup>

Tras la exploración de las entrevistas se reconocen tres dimensiones constitutivas de la representación que el futuro profesorado de educación básica (primaria) poseen respecto de la relación entre familias y escuela. Estas dimensiones son participación, comunicación e implicación.

#### 3.1. Participación

De acuerdo a la literatura, la participación de las familias en la escuela y los procesos de escolarización, comprende tres ámbitos de desarrollo; el primero, propuesto por Epstein (1995), da cuenta de una participación sujeta a las posibilidades que la escuela genera; el segundo, corresponde a lo propuesto por Flamey et al. (1999) y alude a los niveles de participación sobre la base de prácticas de participación que las familias desarrollan; y, el tercero, propuesto por Vogels (2002, citado en Colas y Contreras, 2013) señala que la participación de las familias está condicionada por la concepción que las familias poseen respecto a la educación. Los tres ámbitos se expresan como ejes de significación; por esto a continuación abordaremos cada uno de ellos.

En cuanto a la participación de las familias según la oferta de participación de la escuela, se aprecia una clara valoración de instancias de naturaleza formal cuya expresión, tal como sostiene Pereda (2006), puede darse tanto a nivel individual como colectivo. Las instancias reconocidas por los sujetos corresponden a la reunión de apoderados y las entrevistas de carácter individual (ver figura 1). A este respecto se aprecia una regularidad discursiva que se ve representada en el siguiente fragmento de entrevista:

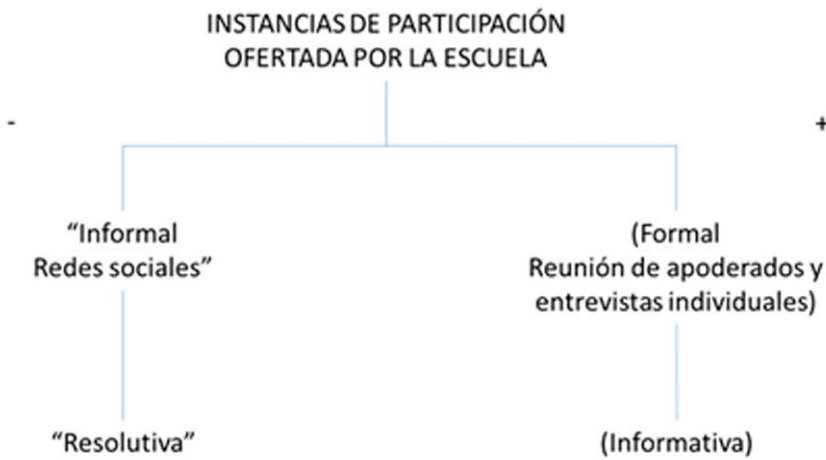
“Lo primero que deben hacer las familias es ir a las reuniones de apoderados, aunque suene reiterativo, es lo más importante. También asistir a las citaciones que hace el profesor. Muchos no van, pero estas son las formas de participación más importantes” (Rebeca, Universidad 4, Región de Ñuble).

Lo interesante es preguntarse sobre el para qué de esta participación. Cuando el profesorado en formación releva la participación en instancias formales como la asistencia a reuniones de apoderados y las entrevistas individuales convocadas desde la escuela, no solo refieren a espacios y formas de participación, sino también al nivel de participación considerado fundamental. Ambos formatos de participación ofertados por la escuela se caracterizan por el carácter informativo que poseen (Epstein, 1995, 2013). Consecuentemente con ello, entre el estudiantado entrevistado, se destaca el valor de asistir a las reuniones de apoderados y las entrevistas individuales, por cuanto permite a las familias mantenerse informadas respecto del acontecer de la escuela y muy especialmente del desempeño de su hijo o hija (pupilo o pupila); de este modo se puede afirmar que los futuro profesorado de educación básica pone en valor el nivel más básico de participación de las familias, el informativo (Flamey et al., 1999) (ver figura 2). A este respecto, Ismael señala lo siguiente:

1. Las universidades serán identificadas con numeración correlativa indicando la región. En el caso de los informantes, se utilizarán nombres ficticios. Ambas decisiones se adoptan con el fin de resguardar la confidencialidad de los informantes.

**Figura 1**

*Estructura semántica paralela. Eje de significación instancia de participación ofertada por la escuela*

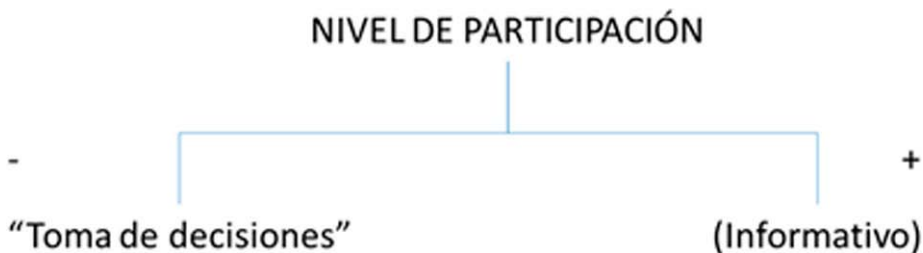


Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados.

“Se les da la instancia de participar cuando se les envió un trabajo para la casa, que ayuden a los hijos en hacer, por ejemplo, una maqueta. Pero lo más importante y obvio es la participación en la reunión de apoderados, es la instancia principal en la que los apoderados se pueden informar de todo, y si el profesor llama a una entrevista para informar cosas particulares del niño o niña”. (Ismael, Universidad 3, Región de Ñuble).

**Figura 2**

*Estructura semántica simple. Eje de significación nivel de participación*



Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados.

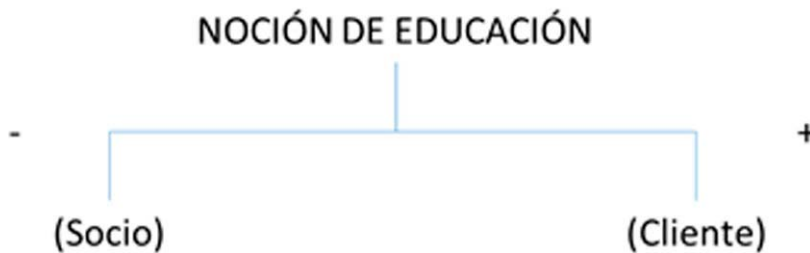
Tras el reconocimiento de las instancias ofertadas por la escuela y el nivel de compromiso que los entrevistados significan como fundamentales, se está en condiciones de señalar la concepción educativa de las familias que los sujetos valoran positivamente. Consistentemente con los elementos expuestos en los párrafos precedentes, se desprende que la concepción valorada corresponde a la de cliente (ver figura 3). De acuerdo a lo propuesto por [Vogels \(2002, citado en Colás y Contreras, 2013\)](#), cuando las familias construyen esta concepción de la educación, se sientan las bases para un tipo de relación que reconoce a los y las docentes como expertos y responsables de la educación, en consecuencia, “los asuntos de la escuela siempre recaen en ellos, ya que se entiende que los profesionales son los educadores” ([Colás](#)

y Contreras; 2013, p. 489). Ejemplo de lo expuesto, se encuentra en el siguiente fragmento de entrevista:

“Debe haber un equilibrio entre el compromiso y el respeto por los profesores. Antes a los profesores se les respetaba. La idea es que se preocupen (las familias), pero no que se involucren tanto, porque uno es la que estudió pedagogía y uno sabe por qué le estás enseñando de esa forma y no de otra” (Doris, Universidad 2, Región de Biobío).

### Figura 3

*Estructura semántica simple. Eje de significación noción de educación*



Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados.

### 3.2. Comunicación

Tal como se ha expuesto en el apartado de introducción, el proceso de comunicación sobre la base del cual es posible desarrollar una relación que derive en interacciones positivas (Llevot y Bernad, 2016) es aquella en la que subyace una lógica de naturaleza bidireccional (Maciá y Garreta, 2018). Pero ¿qué tipo de lógica comunicacional está a la base de los discursos del futuro profesorado de educación básica? Esta pregunta solo puede responderse atendiendo a una serie de preguntas tales como las siguientes: ¿qué comunicar?, ¿para qué comunicar?, ¿quién debe comunicar?, ¿cómo comunicar? y ¿cuándo comunicar?

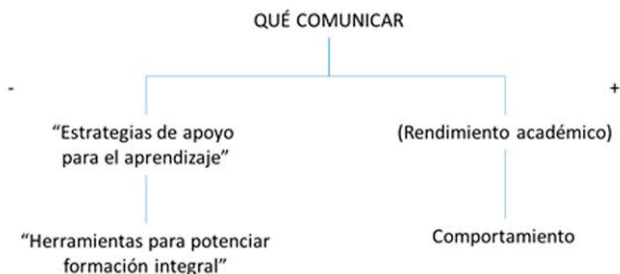
¿Qué comunicar?, tras el análisis se aprecia una regularidad dirigida a establecer, validar y valorar un mensaje cuyo contenido responde a cuestiones relativas al aprendizaje y las disposiciones actitudinales para el cumplimiento de dicho objetivo (ver figura 4). Lo que interesa es informar respecto del estado de situación, en ningún momento se alude a la posibilidad de proporcionar herramientas a las familias para abordar las demandas de la escuela. Siguiendo a Lahire (2004), se puede afirmar que las disposiciones actitudinales adquieren relevancia toda vez que el colectivo entrevistado las consideran fundamentales para la consecución de los objetivos de aprendizajes trazados desde el campo escolar, algunas de estas disposiciones son: orden, silencio y orientación al trabajo. A este respecto, Mariana sostiene lo siguiente

“Se les debe dar a conocer (a las familias) cosas de cómo va el curso, tanto en las notas como en el comportamiento general. Pero también se debe tratar temas importantes como el rendimiento del niño y su comportamiento personal”. (Mariana, Universidad 3, Región de Ñuble).



**Figura 4**

*Estructura semántica paralela. Eje de significación qué comunicar*



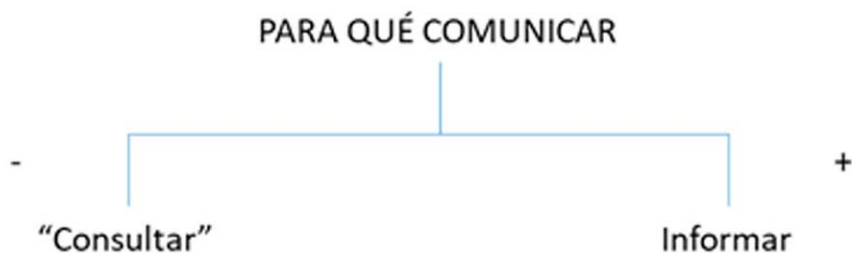
Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados.

¿Para qué comunicar? Tomando en consideración que entrevistados y entrevistadas significan la participación de las familias desde el nivel más básico propuesto por [Flamey et al. \(1999\)](#), no es extraño que el objetivo de la comunicación valorado sea de tipo informativo. Se reconoce que el sentido que debe orientar la comunicación va desde el profesorado a la familia, pues, si bien los entrevistados sugieren que las familias deben asumir la responsabilidad de conocer el quehacer de su hijo e hija en la escuela, es la escuela quien debe asumir el rol de informar a este respecto (ver figura 5). Como se verá en el siguiente fragmento de entrevista, la escuela debe informar.

“No sé por qué se dará de esta forma, tal vez porque los papás trabajan demasiadas horas y no tienen el tiempo para acompañar al niño, o porque no les interesa, no sé. Lo que está claro es que la escuela debe preocuparse de informar a los papás que van y a los que no van a la escuela, pero debe informarles de lo que hace el niño en la escuela”. (Marcelo, Universidad 1, Región de Biobío).

**Figura 5**

*Estructura semántica simple. Eje de significación para qué comunicar*



Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados.

¿Quién debe comunicar?, esta dimensión de la comunicación está implícitamente expuesta en el para qué comunicar. En la medida que el interés que, discursivamente, demuestra el futuro profesorado entrevistado está dirigido en mantener informadas a las familias del quehacer del niño o niña en la escuela, el responsable de comunicar (informar) es el profesorado, tal como sostiene [Razeto \(2016\)](#), es el establecimiento educacional quien debe propiciar espacios de comunicación que favorezcan la relación entre familias y escuela. Se reconoce que es el profesorado quien debe asumir esta tarea, especialmente cuando las familias parecen haberse distanciado del campo escolar (ver figura 6). A este respecto, Carmen sostiene lo siguiente:

“No se trata solo que los niños lleguen con los materiales y las tareas, es importante que las familias vengan a preguntar, que los papás pregunten a la profesora cómo va el niño. Pero como las familias vienen poco a las reuniones de apoderados, es la profesora la que tiene que preocuparse de informar, en las reuniones, en las citas, ella debe citar a las familias para que se informen”. (Carmen, Universidad 4, Región de Ñuble)

A lo que puede añadirse lo expuesto por Teresa:

“Yo he visto que los profesores tienen horario de atención de papás y no vienen, no vienen”. (Teresa, Universidad 2, Región de Biobío).

### Figura 6

*Estructura semántica simple. Eje de significación quien debe comunicar*



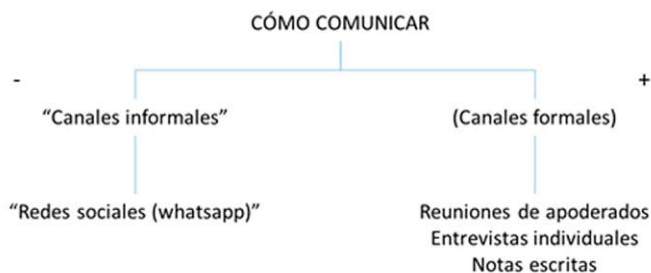
Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados.

¿Cómo comunicar? Para el caso de este trabajo, el cómo está determinado por los canales de comunicación a utilizar (Maciá y Garreta, 2018). Tras el análisis del conjunto de entrevistas se aprecia una regularidad que pone en valor el uso de formas y canales tradicionalmente utilizados por las escuelas para informar diversos temas a las familias. A este respecto, destaca la importancia que otorgan al formato oral-escrito por medio de instancias colectivas (reunión de apoderados) e individuales (entrevistas individuales, notas escritas) (ver figura 7). Dado que corresponde a un colectivo de estudiantes universitarios, llama la atención la escasa valoración que asignan a otras vías y formatos, tales como las redes sociales. El siguiente fragmento es muestra de la regularidad discursiva que se aprecia a este respecto.

“Yo creo que las familias deben hacer esfuerzos para venir a la escuela y las escuelas y los profesores deben ser más flexibles para poder atender a los apoderados. Es importante que informen en las reuniones de apoderados, pero también atendiendo a los papás cuando pueden venir. También enviar notas claras de lo que pasa en la escuela y lo que se necesita” (Tadeo, Universidad 1, Región de Biobío).

**Figura 7**

*Estructura semántica paralela. Eje de significación cómo comunicar.*

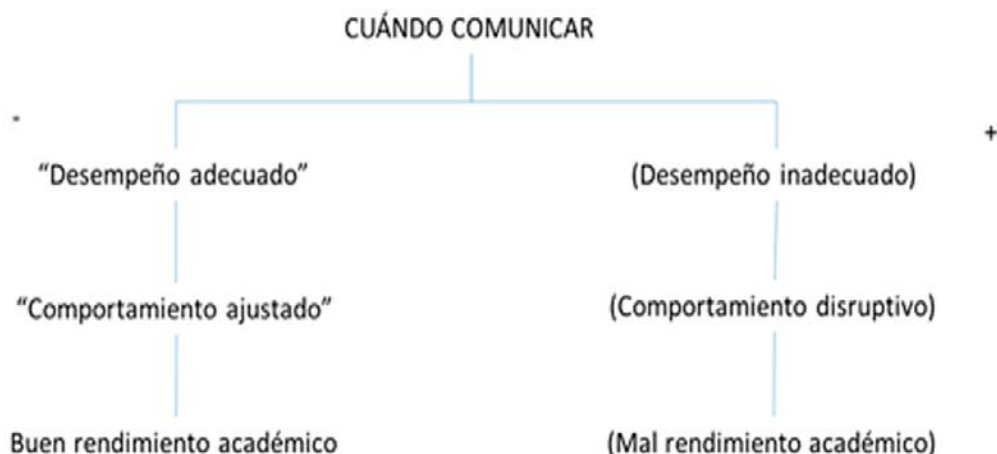


Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados.

¿Cuándo comunicar? En relación a este aspecto, los y las entrevistadas se refieren a lo que creen que se da en la escuela o lo que han visto mientras han realizado alguna permanencia en la escuela producto de sus prácticas. El cuándo no responde a una temporalidad lineal, sino más bien circunstancial, la cual no solo refiere al tiempo, sino que también al destinatario del mensaje. Se reconoce una persistente imagen que sostiene que las comunicaciones y citas para entrevistas individuales está condicionada por el momento en el que un niño o niña se distancia *peligrosamente* de la norma escolar; en consecuencia, es a esas familias a las que debe ir dirigido el mensaje. Este distanciamiento posee dos indicadores (ver figura 8). El primero de ellos, aunque no tan determinante dado su alcance individual, es el rendimiento académico. El segundo, de mayor importancia, es el comportamiento. Su mayor relevancia está asociada al impacto grupal que puede alcanzar un *mal* comportamiento individual. Al ser disruptivo, altera el clima de aula, entorpeciendo la consecución de los objetivos de aprendizaje trazados para el colectivo.

**Figura 8**

*Estructura semántica paralela. Eje de significación cuándo comunicar*



Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados.



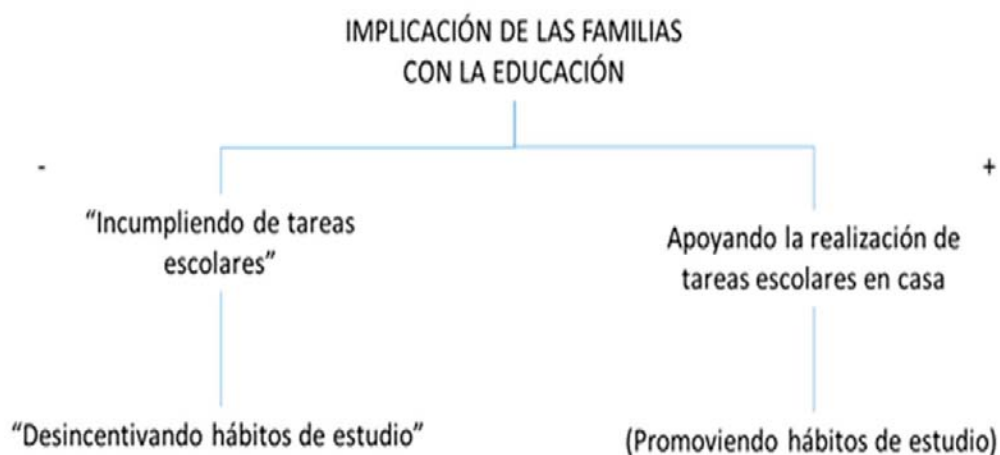
“Los papás tienen que preocuparse bien de los hijos, preocuparse de que estén estudiando, de ayudarlos a estudiar, hacer las tareas. Igual hay papás que no saben mucho porque no terminaron su educación, puede que no sepan muchos conocimientos, pero igual pueden irlos guiando y acompañando para que los niños vayan estudiando”. (Jorge, Universidad 4, Región de Ñuble)

Otra línea argumentativa –aunque complementaria– que se desprende del discurso del profesorado en formación inicial, se sostiene en la noción de *mínimos requeridos*. Si bien reconocen que algunas familias no pueden asistir a las instancias convocadas por la escuela, afirman que esta situación no tiene que significar que se desliguen del proceso educativo desde el hogar, pues pueden desarrollar diferentes estrategias para reforzar los contenidos abordados en la escuela desde casa. Un fragmento representativo de esta línea de argumentación es la desarrollada por Gonzalo:

“Creo que debería al menos existir un compromiso ayudando a los niños en la casa, aclarar dudas, estar presentes y ayudarles en las tareas”. (Gonzalo, Universidad 2, Región de Biobío).

### Figura 10

*Estructura semántica paralela. Eje de significación implicación de las familias con la educación*



Fuente: Elaboración propia a partir de los discursos analizados.

## 4. Conclusiones

Los contenidos que modelan las representaciones que los sujetos elaboran respecto de la relación entre familias y escuela se sustentan en tres dimensiones: participación, comunicación e implicación. La articulación de estas dimensiones pone en evidencia una representación de la relación entre familias y escuela fundada en la racionalidad instrumental, dirigida –en este caso en particular– a la consecución de objetivos trazados desde el espacio burocrático escolar. En definitiva, lo que se aprecia es que el futuro profesorado de educación básica (primaria), considera relevante promover esta relación, de acuerdo a las siguientes condiciones.

Las condiciones son, en primer término, que la participación se ajuste a los espacios generados por la escuela. En segundo lugar, que la iniciativa de comunicación y el contenido de los mensajes esté a cargo de la escuela y sus agentes. Y, en tercer lugar, que la implicación

parental esté siempre dirigida a colaborar con el desarrollo del itinerario escolar. Nociones de reciprocidad del vínculo, colaboración y lógica de comunicación bidireccional quedan relegadas a un espacio liminar de naturaleza enunciativa. La implicación parental solo es valorada y reconocida en la medida que contribuya a lo que la escuela y el profesorado requieran. Evidenciándose la naturalización y reproducción de un ejercicio de micro política fundada en prácticas de sujeción y subordinación de las familias. En síntesis, *relación familia-escuela, si... pero no tanto*.

Atendiendo a los elementos expuestos, los resultados derivados de este trabajo representan un aporte teórico, en la medida que las investigaciones respecto de la relación entre familias y escuela en la formación inicial docente es escasa. Asimismo, cada uno de los tópicos aquí abordados (participación, comunicación e implicación) suelen ser tratados de forma independiente. En tal sentido, la síntesis teórica derivada del presente artículo resalta la articulación de estos tres tópicos en la configuración de la relación entre familias y escuela como objeto de estudio.

Finalmente, los hallazgos presentados ponen de relieve la necesidad de incorporar dentro de la formación inicial docente las temáticas aquí abordadas, pues el futuro profesorado de educación básica (primaria) no solo interactuará con niños y niñas, sino que también con las familias. La literatura especializada a nivel internacional ha generado evidencia suficiente respecto de los beneficios derivados de una adecuada relación entre familias y escuela. Ahora el desafío queda radicado en los espacios donde se genera la formación inicial del profesorado. ¿De qué modo integrar la temática de la relación entre familias y escuelas en el campo curricular de la formación inicial del profesorado, qué estrategias pedagógicas pueden impulsarse para promover la reflexión crítica y desnaturalizar las prenociones que hoy hemos podido evidenciar?

### Agradecimientos

Este artículo se desprende del proyecto FONDECYT 11160084 titulado “Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial docente: contenidos, fuentes y agentes que las configuran”.

### Referencias

- Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En Abric (comp.) *Prácticas Sociales y Representaciones*, pp. 53-74. Ediciones Coyoacán.
- Baker, T.L., Wise, J., Kelley, G. y Skiba, R.J. (2016). Identifying barriers: creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161-184
- Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en ciencias sociales. En defensa de la entrevista etnográfica. *Revista Colombiana de Antropología*, 54, 1, 175-218.
- Cárcamo, H. y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e13, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2406>.
- Colás, P. y Contreras, J. (2013). La participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria. *RIE*, 31, 12, 485-499.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Epstein, J. (1995). School/family/partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 9, 701-712.

- Flamey, G., Gubbins, V. y Morales, F. (1999). "Los centros de padres y apoderados: nuevos actores en el control de la gestión escolar". CIDE, 4.
- Gadamer, H-G. (2007). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Síntesis.
- Gubbins, V. y Otero, G. (2016). Effects of Chilean schools' accountability on parent participation. *Revista de Educación*, 372, 9-34.
- Heath, D., Maghabri, R. y Carr, N. (2015). Implications of information and communication technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education: Research*. 14, 363-396.
- Jafarov, J. (2015). *Factors affecting parental involvement in education. The analysis of literature. Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 18, 4, 35-44.
- Jociles, M. y Molina, R. (2013). *La monoparentalidad por elección. El proceso de construcción de un modelo de familia*. Tirant Lo Blanch.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Moscovici (ed.) *Psicología Social II*, pp. 462-494. Paidós.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Bellaterra.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 1, 99-110.
- Maciá, M. y Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257.
- Madrid, R., Saracosti, M., Reininger, T. y Hernández, M. T. (2019). Responsabilización obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(3), 1-13.
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En M. Canales (ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, pp. 299-320. LOM
- MINEDUC (2002). Política de participación de padres, madres y apoderados/as. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Munua, V., Chaverini, V., Gallardo, P., Torres, P., Pedraza, M., Rozas, M. y Zorrilla, A. (2017). Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Nogués, V., Bruna, B., Chávez, A. y Merino, P. (2015). Intervenciones sistémicas en el contexto estudiante-familia-escuela. En V. Nogués y A. Precht (eds.) *Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar*. (pp. 167-194). UST.
- Pereda, V. (2006). La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Mucho camino por recorrer. En M. López (coord.) *La familia en el proceso educativo*, (pp. 13-50). Cinca.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y Maestros*. Alianza.
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-20. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844180495>.

- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9, 2, 190-216.
- Rivas, A. (2009). Pluriparentalidades y parentescos electivos. *Revista de Antropología Social*, 18, 7-19.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez y García *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, (pp. 157-190). Guadalajara: CUCSH-UDG.
- Sauntson, H. (2012). From Form to Function: Structural-Functional Discourse Analysis. In H. Sauntson (ed.). *Approaches to Gender and Spoken Classroom Discourse*, (pp. 45-116). Palgrave Macmillan.
- Toledo, U. (2014). El programa sociofenomenológico de investigación. En F. Osorio (ed.) *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*, (pp. 39-68). LOM.
- Ule, M., Zivoder, A., y du Bois-Reymond, M. (2015). 'Simply the best for my children': patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 329-348.
- Yamauchi, L.A., Ponte, E., Ratliffe, K.T. y Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships. *School Community*, 27(2), 9-34.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).