



Rescatando las Voces de las Familias: acerca de su Participación en la Escuela

Claudia Patricia Cárdenas Salazar

Diana Patricia Daza

Lina Marcela Montoya Escudero

Asesora:

Nancy Yohana Correa Serna

Doctora en Historia

Doctoranda en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Programa de Maestría en Educación Ámbito Infancia o Poblaciones Vulnerables

Grupo de Investigación Senderos

Medellín 2020

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
ACTA DE SUSTENTACIÓN**

El Consejo de Facultad de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, según consta en el acta N° 10, declara que el día 7 de diciembre de 2020, se realizó la sustentación del trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación titulado: “Rescatando las Voces de las Familias: acerca de su Participación en la Escuela”, presentado por las estudiantes Claudia Patricia Cárdenas Salazar, Diana Patricia Daza y Lina Marcela Montoya Escudero.

Estuvieron presentes los jurados del trabajo de grado Joan Manuel Largo Vargas y Angela María Cardona Rivas; la tutora Nancy Yohana Correa Serna y Angela María Cardona Rivas quien presidió la sustentación en calidad de coordinadora del programa académico.

Realizadas la presentación y sustentación por parte de la estudiante, los jurados emiten la calificación: **Aprobado.**



JOHANA ANDREA AGUILAR BARRETO
Decana



ANGELA MARIA CARDONA RIVAS
Coordinadora Programa de Maestría

Dedicatoria

Dedicamos esta nueva meta alcanzada:

En primer lugar, a cada una de nuestras familias, porque ellas son el motor de vida y fuente de inspiración, ellas nos acompañaron, nos animaron y nos comprendieron de manera incondicional, perdonando la ausencia en muchos momentos.

En segundo lugar, al gran equipo de trabajo que logramos conformar, cada una de nosotras se comprometió, haciendo más agradable todo este camino, a través de este encuentro, nos hemos convertido en grandes amigas.

Finalmente, un agradecimiento enorme a nuestra asesora, Nancy Yohana Correa Serna, por su paciencia, sus aportes y su apoyo, que con su conocimiento nos permitió aprender mucho a lo largo de este proceso.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Resumen..... | 7 |
| Abstract..... | 8 |
| Presentación..... | 9 |
| 1. Capítulo I: Generalidades del proyecto..... | 14 |
| 1.1 Planteamiento del problema..... | 14 |
| <i>1.1.1 Antecedentes investigativos</i> | 14 |
| 1.1.1.1 Acompañamiento familiar en el ámbito académico que incide de manera positiva y directa en un alto desempeño escolar..... | 15 |
| 1.1.1.2 Participación de las familias en el contexto escolar..... | 17 |
| 1.1.1.3 Las representaciones sociales de las familias y de los docentes frente a la educación y a la relación familias-escuela inciden en las tensiones entre ambas instancias..... | 20 |
| <i>1.1.2 Formulación del problema de investigación</i> | 24 |
| <i>1.1.3 Objetivos</i> | 28 |
| 1.1.3.1 Objetivo general..... | 28 |
| 1.1.3.2 Objetivos específicos..... | 28 |
| <i>1.1.4 Justificación</i> | 29 |
| 1.2 Marco conceptual..... | 32 |
| <i>1.2.1 Las representaciones sociales: una aproximación a la categoría de análisis</i> | 32 |
| <i>1.2.2 Participación y ciudadanía política</i> | 37 |
| <i>1.2.3 Aproximaciones al concepto de familias</i> | 40 |
| <i>1.2.4 Aproximaciones al concepto de Educación</i> | 44 |
| 1.3 Diseño metodológico | 48 |
| 2. Capítulo II: Escuela de padres & encuentro de familias: un recorrido por las experiencias de las instituciones educativas | 55 |
| 2.1 Las escuelas de padres desde la normatividad..... | 55 |
| 2.2 ¿Qué son las escuelas de padres para las IE en los PEI? | 57 |

| | |
|--|-----|
| 2.3 Análisis de la participación en las escuelas de padres de los últimos 3 años | 60 |
| 2.4 Encuentros de Familias: otra forma de convocarnos | 69 |
| 3. Capítulo III: Rescatando las voces de las familias..... | 78 |
| 3.1 Caracterización de las familias de las instituciones educativas Finca la Mesa (Sede La Francia) y San Antonio de Prado | 79 |
| 3.2 Las representaciones sociales: experiencias, concepciones y expectativas de las familias acerca de su participación en la escuela..... | 90 |
| 3.2.1 <i>Experiencias de participación ofrecidas por las instituciones educativas</i> | 92 |
| 3.2.1.1 La experiencia con relación al nivel de parentalidad..... | 93 |
| 3.2.1.2 La experiencia con relación al nivel comunicativo..... | 94 |
| 3.2.1.3 La experiencia con relación al nivel voluntariado. | 105 |
| 3.2.1.4 La experiencia con relación al nivel aprendizaje en el hogar. | 106 |
| 3.2.1.5 La experiencia con relación al nivel Toma de decisiones..... | 107 |
| 3.2.1.6 La experiencia con relación al nivel comunitario. | 109 |
| 3.2.2 <i>Concepciones sobre la participación de las familias en la escuela</i> | 110 |
| 3.2.3 <i>Expectativas de las familias sobre su participación en la escuela</i> | 128 |
| 4. Capítulo IV: Una nueva propuesta..... | 134 |
| 5. Capítulo V: Conclusiones | 166 |
| 6. Referencias..... | 174 |
| 7. Anexos | 182 |
| Anexo A. Cuestionario de participación de las familias en la I.E | 182 |
| Anexo B. Guía de Entrevista Semiestructurada..... | 183 |
| Anexo C. Guía metodológica para grupo focal | 184 |

Listas Especiales

| | |
|---|-----|
| Tabla 1 Escuela de padres 2018 IE Finca La Mesa | 61 |
| Tabla 2 Escuela de padres 2019 IE Finca La Mesa | 62 |
| Tabla 3 Escuela de padres 2020 IE Finca La Mesa | 63 |
| Tabla 4 Escuela de padres 2018 IE San Antonio..... | 65 |
| Tabla 5 Escuela de padres 2019 IE San Antonio..... | 67 |
| Tabla 6 Estrato socioeconómico | 81 |
| Tabla 7 Número de integrantes de familias | 82 |
| Tabla 8 Experiencias de las familias sobre participación | 95 |
| Tabla 9 Participación de las familias en las actividades | 99 |
| Tabla 10 Experiencia de las familias acerca de los obstáculos..... | 103 |
| Tabla 11 Concepciones de las familias sobre qué es participar | 113 |
| Tabla 12 Concepciones sobre las posibilidades que brinda la participación de las familias | 116 |
| Tabla 13 Encuentros con familia | 143 |
| | |
| Figura 1 Fotografías encuentros de familia IE Finca la Mesa | 72 |
| Figura 2 Fotografías encuentros de familia IE San Antonio de Prado | 74 |
| Figura 3 Cantidad de familias caracterizadas | 80 |
| Figura 4 Agrupación de las familias caracterizadas | 83 |
| Figura 5 Condición etaria de las familias y estudiantes con diagnóstico | 84 |
| Figura 6 Edades y escolaridad de las familias | 86 |
| Figura 7 Situación laboral de las familias..... | 88 |
| Figura 8 Percepción de las familias acerca de su nivel de participación | 92 |
| Figura 9 Propuestas de las familias acerca de su participación en la escuela..... | 136 |

Resumen

La investigación describe las representaciones sociales de las familias acerca de su participación en la escuela y cómo estas favorecen un ejercicio de ciudadanía política, entendiendo esta última como la capacidad que tiene todo sujeto de influir en los procesos y en las decisiones de los contextos que habita. Se optó por el enfoque cualitativo de corte interpretativo, recurriendo a tres técnicas de recolección de información: el cuestionario, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Participó una muestra de las familias del primer ciclo, de las instituciones educativas Finca la Mesa y San Antonio de Prado (SADEP). Para el análisis se propuso un esquema tripartito desde tres esferas de las representaciones sociales: las experiencias, las concepciones y las expectativas de las familias acerca de su participación en la escuela. Los resultados muestran que las familias participan desde lo que tradicionalmente la escuela les ha permitido y se les hace difícil pensar en nuevas formas de participación. Las reflexiones finales proponen reorientar las estrategias de la escuela para promover la participación de las familias desde una perspectiva del derecho, haciéndose necesario extender su función formadora hasta estas para alfabetizarlas sobre su derecho a opinar, a proponer y a tomar parte de las decisiones en la escuela.

Palabras claves: Representaciones sociales, familias, escuela, participación, ciudadanía política, educación.

Abstract

The investigation describes the social representations of families about their participation in the school and how they favor an exercise of political citizenship, understanding the latter as the ability that every subject has to influence the processes and decisions of the contexts they inhabit. The qualitative, interpretative approach was chosen, using three information gathering techniques: the questionnaire, the semi-structured interview and the focal group. A sample of families from the first cycle participated, from the educational institutions Finca La Mesa and San Antonio de Prado. For the analysis, a tripartite scheme was proposed from three spheres of social representations: the experiences, conceptions and expectations of families about their participation in the school. The results show that families participate from what the school has traditionally allowed them and it is difficult for them to think new forms of participation. The final reflections propose reorienting the school's strategies to promote the participation of families from a legal perspective, making it necessary to extend their formative function in order to educate about their right to express their opinions, to propose and to take part in decisions at school.

Presentación

Mejorar la calidad de la educación que se le brinda a los niños, a las niñas y a los adolescentes de todo el país, es una preocupación generalizada en diferentes esferas de la sociedad. Por lo anterior, desde hace algún tiempo se vienen desarrollando e implementando reformas educativas, nuevas estrategias metodológicas, proyectos innovadores, entre muchas otras iniciativas que, si bien han permitido ciertos avances en la calidad educativa, aún están lejos de cubrir las expectativas con sus resultados.

Al respecto, los diferentes actores sociales, tanto en el ámbito nacional como internacional, coinciden en que, para mejorar la calidad educativa existe un asunto pendiente que es fundamental, la participación activa de las familias en la escuela, tanto en el acompañamiento académico de sus hijos e hijas como en la dinámica institucional. Son múltiples las evidencias aportadas por las investigaciones que han disertado sobre la temática, acerca de los beneficios de establecer una alianza entre las familias y la escuela, enmarcada en una relación corresponsable, horizontal, empática y enriquecedora para todos los involucrados. No obstante, la participación de las familias en la escuela desde un rol empoderado y proactivo es un propósito complejo, que debe ser trabajado de manera integral por la escuela, para hacerlo posible. Se trata entonces de un desafío que requiere ser abordado con acciones transformadoras, planteadas desde el conocimiento de las realidades, las necesidades y los intereses de las diferentes familias que hacen parte de la comunidad en la que se inscribe cada escuela, pero además desde una perspectiva de las capacidades que posee cada una de ellas, porque las familias no solo pueden ser vistas como receptoras de información o de reclamos, o como mano de obra, ellas tienen mucho que aportar en diferentes aspectos, pero para hacerlo deben sentirse aceptadas y tenidas en cuenta como interlocutores idóneos.

Es así como surgió el interés por conocer y por comprender las motivaciones de las familias para participar o no en los llamados de la escuela, y la manera en que lo hacen. Estas motivaciones, sumadas a las experiencias, a las concepciones y a las expectativas de las familias de las instituciones educativas Finca la Mesa y San Antonio de Prado acerca de su participación en la escuela, se convirtieron en el problema de estudio de esta investigación y fueron abordadas como representaciones sociales. Para Jodelet (2008) las representaciones sociales son los

significados que los sujetos individuales o colectivos le asignan a un objeto de su entorno social y material, están articuladas a su funcionamiento cognitivo, psicológico y emocional, y además, son recurrentes y legitiman opiniones, valores y creencias sobre sus comportamientos. (p. 52)

Las representaciones sociales están integradas por numerosas dimensiones como las creencias, las percepciones, las ideas, los imaginarios, las experiencias y las expectativas, entre otras, y, es a partir de ellas, que los sujetos responden a su contexto social a través de su comportamiento, por esta razón resultan fundamentales a la hora de pensar en intervenir para modificar procesos sociales. En este sentido, la categoría de representaciones sociales fue fundamental para comprender cuáles son las experiencias, las concepciones y las expectativas de las familias de las dos instituciones educativas señaladas sobre su participación, cómo se han construido y cómo se articulan esas representaciones, con los niveles de participación de las familias evidenciados en la escuela.

De otro lado, la participación fue otro concepto central para esta investigación, este concepto fue definido desde la perspectiva del derecho, como la posibilidad de opinar, de aportar y de interrogar los procesos y las dinámicas escolares; solo acercándose a las representaciones sociales de las familias acerca de su participación en la escuela se pudo comprender el porqué de ciertas conductas y pensar en nuevas formas de convocarlas a partir de la identificación de los vacíos en las experiencias de participación que brinda la escuela. Para valorar la participación de las familias en la escuela se tomó como base la escala de participación propuesta por Joyce Epstein, donde se plantean 6 niveles o tipos de participación de las familias: parentalidad, comunicativo, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y comunitario; cada uno de ellos con un mayor grado de complejidad que el anterior y por ende con un mayor impacto en los procesos escolares.

Estas representaciones sociales sobre la participación de las familias en las instituciones educativas Finca La Mesa y San Antonio de Prado se revisaron a la luz del ejercicio de una ciudadanía política por parte de estos agentes. En este contexto, se comprendió la ciudadanía política como la capacidad de influir en los procesos de adopción e implementación de decisiones colectivas (mayoritariamente vinculantes), a partir del empleo de recursos legítimos de diversas clases (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014, p. 21). Lo anterior

evidenció un reto en términos de revisar un horizonte más amplio de la democracia, al no limitar las oportunidades de participación al ejercicio del sufragio o del goce pleno de los ciudadanos de algunos derechos, sino también de la posibilidad que estos tienen, de liderar otro tipo de acciones que amplíen la demanda por una expansión de los mismos. En este caso, la demanda de las familias por la creación y por la consolidación de otros espacios de participación en la escuela, que integren sus necesidades y que construyan una comunidad educativa.

Para alcanzar los objetivos planteados en la investigación se optó por un enfoque cualitativo de corte interpretativo, que limitó sus alcances al estudio de las familias del primer ciclo escolar de dos instituciones educativas de carácter oficial de la ciudad de Medellín: la I.E Finca la Mesa (Sede La Francia) ubicada en la comuna 2 y la I.E SADEP ubicada en la comuna 80; ambas instituciones pertenecientes a diferentes contextos socio-culturales. En primer lugar, se realizó una caracterización de las familias de ambas instituciones educativas a través de una encuesta, para acercarse a la realidad de cada familia y de la comunidad. La indagación por las representaciones sociales de las familias acerca de la participación en la escuela se realizó a través de tres instrumentos: un cuestionario, una entrevista semiestructurada y un grupo focal. La metodología fue planteada para lograr la saturación de los datos y para tener suficiente información que permitiera realizar una triangulación de los resultados, favoreciendo la confiabilidad y la validez de los hallazgos. El cuestionario¹ fue aplicado a 130 familias² del primer ciclo educativo, a partir de este se establecieron los niveles de participación de acuerdo a las representaciones sociales de las familias, posteriormente se entrevistaron 13 familias³ teniendo en cuenta sus niveles de participación y con esta misma muestra se realizó el grupo focal. El cuestionario permitió identificar tendencias en las representaciones sociales de las familias desde sus experiencias, sus concepciones y sus expectativas frente a la participación en la escuela. Por su parte, la entrevista favoreció la exploración y la comprensión de las representaciones sociales de las familias a través del análisis hermenéutico del discurso y, finalmente, el grupo focal abrió la posibilidad de contrastar los datos de la entrevista y de

¹ El cuestionario se aplicó a través de google form.

² El cuestionario de participación se aplicó al 10% del total de la población de cada institución. De Finca la Mesa la muestra fue de 30 familias y de SADEP de 100 familias.

³ Para la entrevista se seleccionó a conveniencia el 10% de las familias encuestadas en cada institución teniendo en cuenta los niveles de participación que ellas reportaron. La muestra para la entrevista quedó conformada por 3 familias de la I.E Finca La Mesa y 10 familias de I.E SADEP.

observar cómo se construyen las representaciones sociales de forma grupal y, cómo las familias, al compartir sus experiencias, sus concepciones y sus expectativas, logran transformar el entramado de significaciones que le atribuyen a la participación en la escuela. Este hecho evidenciado durante el trabajo en el grupo focal augura posibilidades para la transformación de algunas dinámicas escolares tradicionales, que en la actualidad no son funcionales e incluso van en contravía de la tan anhelada participación activa de las familias.

Podemos concluir entonces que, esta investigación se planteó como objetivo general analizar las representaciones sociales que tienen las familias acerca de su participación en la escuela y cómo estas representaciones promueven un ejercicio de ciudadanía política. Para ello, en primer lugar, se identificaron las representaciones sociales de las familias acerca de su participación en la escuela; en segundo lugar, se relacionaron las representaciones sociales de las familias con los niveles de participación propuestos por Epstein (2011) y con el ejercicio de la ciudadanía política; y, finalmente, la investigación esboza una propuesta de participación de las familias que favorece el ejercicio de la ciudadanía política en la escuela.

En el capítulo I se presenta la estructura del proyecto, desde el planteamiento del problema, hasta la ruta metodológica. El capítulo inicia con el rastreo de los antecedentes a nivel internacional, nacional y local, en relación con la participación de las familias en la escuela, sus beneficios y sus dificultades. Debido a la cantidad y a la variedad de los estudios de investigaciones encontrados en torno al fenómeno y para facilitar su análisis, se propone una clasificación de estos en tres categorías: acompañamiento familiar en el ámbito académico, que incide de manera positiva y directa en un alto desempeño escolar; participación de las familias en el contexto escolar, que fortalece los procesos de calidad de las instituciones educativas; y, las representaciones sociales de las familias y de los docentes frente a la educación y a la relación familias-escuela, que inciden en las tensiones entre ambas instancias. Asimismo, el capítulo contextualiza el problema de investigación en las instituciones educativas Finca la Mesa y SADEP, en las cuales la participación de las familias es un objetivo priorizado en busca de fortalecer la calidad educativa y de disminuir los índices de deserción y de pérdida de los estudiantes; además, plantea los objetivos del estudio y la justificación del mismo. De otro lado, contiene el marco conceptual en los que se proponen como alternativas teóricas, la implementación de las categorías de análisis representaciones sociales y participación, y se

desarrollan tres conceptos transversales en el trabajo, educación, familias y ciudadanía política. Finalmente, el capítulo presenta la ruta metodológica ya descrita.

En el capítulo II denominado “Escuela de padres & encuentro de familias: un recorrido por las experiencias de las instituciones educativas”, se presentan las leyes y la normatividad colombianas que legitiman y que orientan la participación de las familias en la escuela, especialmente las escuelas de padres. Asimismo, se señala el lugar que las instituciones educativas, foco de este estudio, le atribuyen desde sus proyectos educativos institucionales (PEI) a las familias y a su participación. Seguidamente se realiza un análisis de la dinámica que en ambas instituciones educativas han tenido las escuelas de padres durante los últimos tres años, intentando identificar los niveles de participación de las familias a través de la asistencia y de la permanencia en los espacios. Finalmente, se comparte una experiencia de los grados de preescolar denominadas “encuentro de familias”, como una nueva forma de convocar a las familias en pleno, no solo a los padres y a las madres, para promover una construcción colectiva y una interacción entre la comunidad educativa que permite afianzar las relaciones.

En el capítulo III, “Rescatando las voces de las familias: acerca de su participación en la escuela”, se presentan, en primer lugar, los hallazgos del cuestionario de caracterización de las familias aplicado en ambas instituciones, datos que permiten tener un panorama del contexto socioeconómico y sociocultural de éstas. A continuación, se realiza la exposición y el análisis de los datos arrojados por los tres instrumentos⁴ aplicados para conocer las representaciones sociales de las familias acerca de su participación en la escuela y, paralelamente se realiza la discusión a la luz de las categorías de análisis planteadas en el marco conceptual. Este capítulo finaliza con unas reflexiones en torno a la participación en la escuela y una propuesta de participación de las familias desde un ejercicio de ciudadanía política, donde la escuela asume su compromiso social en tanto formador de ciudadanos y posibilitador de espacios de construcción colectiva y crítica.

⁴ Cuestionario de participación, entrevista semiestructurada y grupo focal.

1. Capítulo I: Generalidades del proyecto

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Antecedentes investigativos

Una gran variedad de artículos y de libros se ocupan de reflexionar y de teorizar sobre el problema de investigación identificado en el estudio “Rescatando las voces de las familias acerca de su participación en la escuela”. Aunque las temáticas más visitadas por los textos reseñados son el análisis de las tensiones, la descripción de la problemática y la comprensión del fenómeno, muy pocos se ocupan de realizar trabajo de campo y aquellos que presentan dichos análisis, se limitan a caracterizar la situación de una comunidad en particular (Hincapié et al., 2016); (Martínez, 2016); (Ramírez et al., 2015); (Valdés y Urías, 2011); (Fernández y Bigott, 2011). En ambos casos se concluye que la relación entre la familia y la escuela es tensa pero necesaria.

Los autores hacen un llamado a la búsqueda de estrategias de intervención para la articulación y la alianza entre las familias y la escuela. Las investigaciones que han implementado estrategias de intervención con familias, destacan los resultados favorables en tanto han mejorado la relación familia- escuela, la participación y el acompañamiento de los estudiantes (Hidalgo y Sánchez, 2016); (Beltrán et al., 2015); (Gómez y Palomino, 2014); además de fortalecer otros proyectos institucionales que llevan a la escuela a ubicarse en un nivel de alta calidad.

A partir de los hallazgos se delimitaron tres categorías para favorecer el análisis de la información. No obstante, en algunas de las investigaciones consultadas, las categorías son trabajadas de manera integrada, por lo que delimitar dichos trabajos fue una tarea difícil. Las categorías son: (1) Acompañamiento familiar en el ámbito académico que incide de manera positiva y directa en un alto desempeño escolar. (2) Participación activa de las familias en el contexto escolar desde un rol empoderado que hace posible un ejercicio de ciudadanía política y, (3) Las representaciones sociales de las familias y de los docentes frente a la educación y a las relaciones que se tejen entre ellos y que pueden generar tensiones.

1.1.1.1 Acompañamiento familiar en el ámbito académico que incide de manera positiva y directa en un alto desempeño escolar.

Al momento de pretender definir qué es el acompañamiento familiar, encontramos dificultad para delimitar el significado. “La relación entre familia y escuela surge desde la necesidad de complementar la acción educativa de la escuela en el objetivo común de formar al estudiante a lo largo de todo su proceso académico” (Molina, 2011, p. 1). La mayoría de las investigaciones leídas asocian el acompañamiento con la participación, dándoles la misma categoría al involucrar las diferentes circunstancias, elementos, o bases relacionadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Fernández y Bigott, 2011). Los hallazgos de estos estudios permiten sostener que este acompañamiento está relacionado con los proyectos a futuro que las familias tienen con sus hijos y con el logro de metas académicas, desde allí, existe una serie de aspectos como la motivación, los hábitos de estudio, los recursos económicos, las interacciones entre las familias, el tiempo dedicado a responder con el aprendizaje y las tareas, que hacen parte de un escenario óptimo para que los estudiantes logren el proceso del aprendizaje y se refleje en su rendimiento académico (Sánchez O et al., 2016); (Espitia y Montes, 2009). Otras variables importantes al referirse al acompañamiento son las habilidades, las destrezas, las relaciones interpersonales y las axiológicas, que se construyen al interior del núcleo familiar e influyen la manera en que el estudiante se desenvuelve en su mundo escolar (Lastre et al., 2018).

En esta categoría se identifican varios aspectos: las familias tienen mayor disposición para acompañar el proceso pedagógico y social de los estudiantes más pequeños y en la medida en que estos van creciendo los consideran con mayor independencia, por lo cual disminuyen su acompañamiento y su relación con la escuela (Gomariz et al., 2017); (Beltrán et al., 2015); (Azpillaga et al., 2014); (Sánchez E et al., 2010). Como resultado se establece mayor interacción entre las familias y los docentes de los grados preescolar y primaria, con relación a secundaria.

Otro aspecto relacionado con la edad de los estudiantes y el acompañamiento de las familias es el nivel académico de los padres. Las familias con bajo nivel académico o analfabetas se consideran incapaces de realizar tareas con los estudiantes, hacer acompañamiento o dar cuenta de ciertas temáticas debido a su complejidad (Lastre et al., 2018); (Sánchez et al., 2010);

(Espitia y Montes, 2009). En la medida en que el niño y la niña van avanzando en los grados escolares la complejidad del conocimiento es mayor, por lo que las familias ven disminuida su capacidad de intervención y terminan dejando la responsabilidad del desempeño escolar solo al estudiante. El acompañamiento familiar tiene relación con el nivel sociocultural de las familias, por tanto, este aspecto debe tenerse en cuenta para enmarcar las intervenciones que realizan los docentes; intervenciones como los canales de comunicación utilizados para suministrar información a las familias, el tipo de tareas o talleres enviados a casa y las estrategias y los espacios de participación que se promueven en la escuela (Ramírez et al., 2015), (Sánchez et al., 2010).

En la misma línea, se encontró que, en los estratos socioeconómicos más altos, las familias pueden hacer un acompañamiento reflexivo, analítico y crítico, debido a que los padres poseen un nivel académico mayor (Lastre et al., 2018); (Ramírez et al., 2015). Es decir, las familias de un alto nivel educativo poseen herramientas cognitivas para propiciar el diálogo, la discusión de saberes y la búsqueda de soluciones a interrogantes o inquietudes.

La falta de tiempo de las familias es otra de las razones que incide en el acompañamiento escolar y en la asistencia a las actividades de la escuela, esto hace que los estudiantes deban buscar otras personas referentes para apoyar sus tareas o labores escolares (Espitia & Montes, 2009). Esta problemática es una situación que la escuela no puede modificar en las familias pero que trae consigo la necesidad de repensar la planeación de horarios de reuniones, de talleres, de entrega de informes y de buscar estrategias que permitan mejorar estos espacios de participación (Hincapié et al., 2016); (López et al., 2015); (Espitia y Montes, 2009).

En resumen, las investigaciones nos mostraron la asociación directa que hay entre el logro académico del estudiante y el acompañamiento familiar (Lastre et al., 2018); (Francis et al., 2016), y de esta manera, que la alianza entre las familias y los docentes trae beneficios en el rendimiento académico, aminora la deserción y el conflicto (Hidalgo y Sánchez, 2016).

Los vacíos encontrados dentro de esta categoría se relacionan con la ausencia de estrategias que permitan a las familias acompañar de manera eficaz el proceso educativo del estudiante, la generación de espacios de alfabetización en la escuela dirigidos a las familias, la

flexibilización de horarios y la necesidad de enriquecer los canales comunicativos para aquellas familias trabajadoras.

1.1.1.2 Participación de las familias en el contexto escolar.

La categoría de participación está pensada a partir de los planteamientos de Epstein (2011) quien define la participación (Partnership) como: “la responsabilidad compartida en casa, en la escuela y en la comunidad para el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Los estudiantes son el centro del partnership, y tienen que ser miembros activos en los tres contextos” (citado por: Naval y Reparaz, 2014, p. 26). De allí la relevancia de los docentes y de las familias interesadas en el éxito del niño y la niña. Se trata entonces de la importancia de establecer una alianza, un clima de cooperación y de apertura en la escuela. Para este autor la participación de la familia en la escuela no se limita al acompañamiento en las responsabilidades académicas del estudiante para favorecer el éxito escolar y la calidad educativa, va mucho más allá y su existencia permite diferentes impactos favorables en la dinámica institucional (Gomáriz et al., 2017); (Francis et al., 2016); (Azpillaga et al., 2014). La participación, se plantea entonces, como un derecho de las familias amparado por la Ley⁵ y de acuerdo con algunos investigadores las familias tienen la competencia para aportar en la toma de decisiones en las escuelas y en la búsqueda de beneficios comunes (Sánchez O et al., 2016); (Monarca y Simón, 2013).

En esta categoría la problemática compartida por las investigaciones fue conocer el nivel de participación de las familias en el contexto escolar y el impacto tanto en el desempeño académico de los estudiantes como en los niveles de eficacia y calidad educativa de las instituciones (Sánchez et al., 2016); (Francis et al., 2016), (Beltrán et al., 2015); (López et al., 2015); (Azpillaga et al., 2014).

Teniendo presente que la participación de las familias en la escuela incluye el acompañamiento del estudiante y que la relación entre el desempeño académico y la participación de las familias ya fue abordada en la categoría anterior, en esta categoría nos limitamos a considerar los hallazgos sobre la participación de las familias y la calidad educativa.

⁵ Constitución política de Colombia 1991 (art. 44 y 45); Ley 115 de 1994; Decreto 1860 de 1994; Decreto 1290 del 6 de abril de 2009 (art. 14 y 15); Ley 1453 de 2011 (art. 94); Ley 1620 de 2013, numeral 2.

Los resultados de las investigaciones revisadas mostraron que los centros escolares consolidados en nivel de alto desempeño poseen una cultura inclusiva que se desprende desde los directivos, donde las familias son acogidas, escuchadas y motivadas a participar en diversos espacios institucionales; a su vez, estas se vinculan y participan activamente de los estamentos institucionales porque desarrollan un sentido de pertenencia hacia la institución y la sienten como algo propio. En estas instituciones además se comparte el liderazgo entre los profesionales y las familias porque se reconoce en ellas su potencial (Francis et al. 2016); (Azpillaga et al., 2014). A partir de los resultados Azpillaga (2014) plantea el interrogante ¿La participación de la familia es una causa de la eficacia institucional o es un resultado?

Por su parte López et al. (2014) en su investigación encontraron bajos niveles de participación de las familias, ellas plantean como una de las causas que las instituciones educativas promueven una participación de tipo informativo⁶ y limitada, otorgándole a las familias un lugar pasivo. Las investigadoras hacen un llamado a la necesidad de empoderar a las familias y de transformar sus formas de participación para que ejerzan su derecho a opinar en el proceder de la escuela y exijan una educación de calidad para los estudiantes.

Otras investigaciones encontraron niveles de participación bajos acompañados de problemáticas escolares como el bajo desempeño académico, la deserción, el ausentismo y los conflictos entre padres y maestros (Hidalgo y Sánchez, 2016); (Sánchez et al., 2010); (Espitia y Montes, 2009).

Las causas encontradas en los antecedentes pueden clasificarse en dos vías: la primera se relaciona con las familias que consideran no tener los conocimientos o habilidades para participar en el escenario educativo ya sea por desconocimiento o bajo nivel escolar (Valdés y Urías, 2011); (Sánchez et al., 2010). Esto hace referencia a la construcción de representaciones sociales desvalorizadas a partir de la carencia de un conocimiento académico. Por su parte Ramírez et al. (2015) y Lastre et al. (2018) plantean que las familias con un nivel educativo alto tienden a participar más y a motivar a sus hijos en sus estudios. A esta situación se suma el desconocimiento de las familias acerca de los espacios de participación que poseen las instituciones educativas, la falta de tiempo por trabajo o responsabilidades y el desinterés al

⁶ Participación informativa es definida por las investigadoras desde los planteamientos de Gatt y Petreñas (2012).

consideran que la tarea de educar es responsabilidad exclusiva de la escuela (Hidalgo y Sánchez, 2016); (Hincapié et al., 2016); (Martínez, 2016).

La segunda línea se relaciona con la institución educativa y con el docente; la cultura institucional puede ser excluyente y de puertas cerradas, prefieren mantener una relación distante con las familias y por tal razón no genera espacios de participación más allá de lo que obliga la Ley⁷ (Hincapié et al., 2016); (Martínez, 2016). Al mismo tiempo, se señala la falta de formación de los docentes para vincularse eficazmente con las familias, por lo cual se sienten recelosos y temerosos; estos sentimientos evitan que se propicien espacios de participación diferentes a las entregas de informes (Fernández y Bigott, 2011); (Martínez, 2016); (Gomáriz et al., 2017). En palabras de Valiente (2012) (citado por Gomáriz et al., 2017) “los docentes tienen una posición poco clara frente a la participación de las familias en asuntos de la escuela y en ocasiones prefieren mantenerlos alejados” (p. 51).

La participación activa de las familias en la escuela requiere entablar una relación de confianza, una alianza que se hace posible a partir del cambio en la relación jerárquica tradicional⁸ por una relación dialógica y horizontal en la que las familias se sientan incluidas y valoradas (Francis et al., 2016); (Hincapié et al., 2016); (Gomáriz et al., 2017). La escuela es la llamada a promover este cambio en la relación y en la participación de las familias, reinventándose, generando espacios innovadores que las motiven y las convoquen, que las tengan en cuenta y las escuchen, que les compartan el liderazgo de algunos procesos y las visualicen desde sus fortalezas. En palabras de Azpillaga et al., (2014) la escuela debe “esmerarse por dar una respuesta integral a las necesidades de los alumnos y sus familias, convertirse en Centros de Vida” (p. 28).

De acuerdo con Gomáriz et al., (2017) el docente juega un rol dinamizador en la promoción de los espacios de participación para las familias en la institución, pero ésta debe partir de un esfuerzo deliberado y no quedarse en una simple intención (Azpillaga et al., 2014). El docente tiene la capacidad desde su actitud y praxis de abrir o de cerrar las puertas de la institución para las familias. Fernández y Bigott (2011), y Gomáriz et al. (2017) plantean que

⁷ Resultados de período, consejo de padres, representante del consejo directivo.

⁸ Relación Tradicional donde el docente tiene el poder del conocimiento y el padre tiene un rol pasivo y de receptor.

mientras mayor es la preparación del docente para trabajar con las familias, mayor es su iniciativa para hacerlo.

1.1.1.3 Las representaciones sociales de las familias y de los docentes frente a la educación y a la relación familias-escuela inciden en las tensiones entre ambas instancias.

Jodelet (2008) define las representaciones sociales como “los significados que los sujetos individuales o colectivos atribuyen a un objeto localizado en su entorno social y material, y están articulados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos y sus emociones, así como también al funcionamiento cognitivo” (p. 52) Estas representaciones sociales se conforman en las interacciones o experiencias con el entorno y con las personas y tienen un impacto directo en la conducta de las comunidades frente a diversos fenómenos.

Las representaciones sociales van adquiriendo un carácter de verdad en un grupo, lugar y tiempo determinado. En palabras de Moreno et al. (2016):

Los individuos en sus diferentes relaciones con otras personas, grupos, culturas y entidades sociales establecen creencias y conceptos que le permiten realizar una lectura propia de la realidad y a su vez generar un sistema de significaciones para interpretar los diferentes acontecimientos y relaciones sociales, estas a su vez interactúan con diversos discursos que se hacen presentes en el espacio público de la sociedad. (p. 121)

En la escuela convergen diversos discursos y se tejen relaciones entre docentes, familias, estudiantes, directivos y otros profesionales; cada uno de ellos con sus propias representaciones, pero además partícipes de otras representaciones sociales del contexto del cual hacen parte. A su vez, las representaciones sociales conforman una serie de creencias que justifican el actuar de uno y otro, pero que no siempre obedecen a la realidad. Desde esta mirada las representaciones sociales afectan la participación de las familias en la institución educativa.

Según las representaciones sociales que las familias, los docentes o los directivos tienen sobre el otro y la manera de relacionarse con él, se entretejen relaciones de confianza o desconfianza (Martínez, 2016), relaciones jerárquicas o de igualdad que pueden limitar o permitir la participación. Para construir relaciones de igualdad y de confianza es

necesario modificar estas representaciones construidas a partir de las experiencias previas y sentires, reconociendo que tanto los docentes como los directivos y las familias tienen saberes, ideas aportantes, intereses en la institución y potencialidades que pueden conjugarse en pro del proceso escolar (Sánchez et al., 2016); (Francis et al., 2016).

Por el contrario, cuando se establecen relaciones culpabilizantes entre las familias y la escuela, el panorama es desalentador porque familias y docentes se desgastan culpándose por las dificultades que presentan los estudiantes sin hacer un análisis de las causas reales del problema. Este tipo de relaciones entretejidas desde la desigualdad no propician confianza ni trabajo en equipo por el contrario generan barreras (Oraisón y Pérez, 2006); (Francis et al., 2016); (Sánchez et al., 2016).

En el estudio de Cano, Antolínez y Márquez (2015) se encontró que en la escuela aún impera un discurso hegemónico de “normalidad”, donde los docentes sostienen ideales del tipo de familia que “debería...”, este discurso acrecienta la dificultad para aceptar la diferencia de las familias y sus prácticas, al juzgarlas desde el prejuicio y al convertir la escuela en un lugar que promueve la discriminación. En esta misma línea Oraisón y Pérez, (2006) plantean que la escuela se desresponsabiliza de las dificultades de los alumnos al justificarse en las dinámicas familiares “disfuncionales” y que con esto ahonda más las brechas de desigualdad social.

Un hallazgo importante en esta categoría se refiere a las representaciones sociales de las familias frente a la educación, para estas la educación es una oportunidad de progreso y de mejorar el nivel socioeconómico de sus hijos e hijas a futuro. De allí que, pese a las condiciones de pobreza, los padres se preocupen porque sus hijos e hijas estudien, incluso algunos de ellos eligen la escuela basados en criterios como la disciplina y el rendimiento académico y otros incluso hacen esfuerzos económicos para pagar una institución privada (Cerletti, 2005); (Bustamante, 2013); (Cano et al., 2015).

En la investigación de Valdés y Urías (2011) se encontró que los padres no se consideran idóneos para realizar el acompañamiento escolar de sus hijos e hijas por sus condiciones socioeconómicas y socioculturales y en ocasiones se escudan en estas circunstancias para no ejercer su función. De igual manera algunos de ellos consideran que la función de educar es exclusiva de la escuela.

Paralelamente, otros estudios muestran que las familias desconocen la manera para realizar un adecuado acompañamiento y para participar en el proceso educativo de los estudiantes, dado que ignoran la forma en que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje en cada etapa evolutiva (Valdés y Urías, 2011); (Gómez y Palomino, 2014). Las familias en un esfuerzo por acompañar a sus hijos e hijas en las actividades académicas, en ocasiones replican su historia⁹ más desde lo que consideran como el “deber ser”, pero desconocen en realidad el proceso individual del estudiante, las dinámicas internas del grado o de la institución en la cual se encuentran inscritos. Este desconocimiento hace que las familias y la institución vayan por caminos diferentes, que el acompañamiento sea ineficaz y que los procesos no fluyan de la manera esperada (Hidalgo y Sánchez, 2016).

Por su parte algunos docentes y directivos han construido representaciones sociales desvalorizadas en relación con las familias debido a su poca cualificación académica, por esta razón deciden no involucrarse o tienen pocas expectativas frente a los aportes que pueden brindar en el proceso educativo de los estudiantes (Oraisón y Pérez, 2006); (Gomariz et al., 2017). En el estudio realizado por Cano et al. (2015) en 6 centros escolares encontraron una clasificación de las familias desde las representaciones sociales de los docentes en dos tipos: familias normatizadas, es decir, que cumplen con lo que se espera de ellas y participa de manera sumisa, apoyando la labor del docente; y las familias déficit, aquellas que no participan y tienen costumbres “particulares”. En este mismo estudio las investigadoras plantean que en contextos socioculturales con situación de desigualdad social arraigada la escuela erige un muro no solo físico sino además mental porque no tiene expectativas en la relación con las familias. No obstante, en una de las seis instituciones estudiadas se encontró un discurso diferente donde las puertas de la escuela están abiertas no solo para que las familias ingresen cuando quieran, sino además que la escuela se integra en espacios de la comunidad y contribuye a mejorarlos.

Como hemos visto hasta ahora, en las investigaciones reseñadas se nombra la falta de formación de los docentes para el trabajo en participación con las familias y para el establecimiento de relaciones de igualdad y de alianza. Lo anterior se agudiza por las representaciones sociales en relación a las familias al percibir las como problemáticas,

⁹ Métodos de enseñanza tradicionales basados en la memorización de conceptos y el castigo, la descalificación ante el fracaso.

desinteresadas, desagradecidas; lo cual desencadena una resistencia y una pasividad para promover la participación de éstas al interior de la institución (Cano et al., 2015); (Fernández y Bigott, 2011), desconociendo los beneficios del trabajo conjunto.

La reflexión se extiende además a la búsqueda de una comunicación eficaz entre escuela y familias (Francis et al., 2016), porque ésta permite generar un ambiente propicio de éxito, de aprendizaje, de alianza y de apoyo necesarios en la relación. En palabras de Martínez, (2016) “la comunicación es el vehículo para la participación, dado que los medios o canales de comunicación entre el colegio y los padres pueden facilitar u obstaculizar su vinculación activa con el colegio” (p. 18).

Otro aspecto relevante en los hallazgos generales de los antecedentes es la necesidad de realizar esfuerzos conjuntos entre las familias y la escuela para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y la calidad institucional. Por su parte Sánchez et al. (2010); (Valdés y Urías, 2011); (Hidalgo y Sánchez, 2016); (Sánchez et al, 2016) coinciden en la urgencia de capacitar a las familias para realizar un acompañamiento adecuado con sus hijos e hijas en el proceso educativo y así poder alcanzar los logros que demuestran avances en sus aprendizajes. López et al. (2015) agrega que la capacitación de las familias permite un empoderamiento y una transformación en las formas de participación como derecho (Sánchez et al., 2016); (Valdés y Urías 2011).

Por su parte, Fernández y Bigott (2011), Gomáriz et al. (2017) se refieren a la necesidad de capacitar a los docentes para empoderarlos y para darles seguridad en el trabajo y en la generación de relaciones de alianza con las familias, así mismo para que potencien la participación de estas en la escuela.

Finalmente, vale la pena resaltar que para esta categoría se encuentran 10 investigaciones que hablan sobre el tema y que algunas de ellas también aportan en las categorías anteriores: 3 de ellas plantean que a partir de las representaciones sociales de las familias en torno a la educación como posibilidad, las familias motivan a sus hijos para estudiar; otras 3 analizan el impacto que tienen las representaciones sociales de las familias sobre su participación en la escuela; 3 examinan las representaciones sociales que tienen los docentes sobre las familias y su influencia en la promoción de espacios de participación; y 2 investigaciones exponen la necesidad de la

formación docente para la promoción del trabajo con familias con el fin de movilizar representaciones.

1.1.2 Formulación del problema de investigación

Las representaciones sociales de las familias sobre su participación en las Instituciones Educativas Finca la Mesa y San Antonio de Prado y las posibilidades de transformarlas en el marco de un ejercicio de ciudadanía política, es el tema de la presente investigación. La Institución Educativa Finca la Mesa, sede La Francia, se encuentra ubicada en la comuna 2, barrio La Francia, sus habitantes pertenecen a los estratos 1 y 2. La comunidad está constituida por familias fluctuantes, víctimas de desplazamiento, de violencia social y algunos migrantes venezolanos. Según información suministrada por el PEI, estas familias están conformadas en su mayoría por familias extensas; en un segundo lugar familias monoparentales femeninas y unas pocas familias nucleares. Económicamente, gran parte de estas familias ejercen oficios informales relacionados con la construcción, la peluquería y servicio doméstico, conductores, auxiliares, vendedores ambulantes, otras se dedican a las ventas informales y el reciclaje de chatarra, producto del desempleo, existe además un gran número de madres que permanecen en el hogar al cuidado de los hijos. El nivel educativo de las familias en general es básico (bachillerato), en algunos casos incompleto, incluso algunas personas son analfabetas, en especial los abuelos; y un porcentaje mínimo han accedido a estudios técnicos o superiores. La problemática socioeconómica del sector continúa perpetuando en la actualidad, ya que gran parte de los egresados de la institución educativa no acceden a la educación superior y salen para dedicarse a trabajar (PEI, Finca la Mesa, 2019 y diagnóstico de grupo Transición, 2019)

Por su parte, la Institución Educativa San Antonio de Prado se encuentra ubicada en la comuna 80 en el corregimiento que lleva su mismo nombre. Atiende a familias de estrato 1, 2 y 3, que habitan tanto en el sector urbano como en el rural. Esta población es fluctuante, presenta constantes migraciones campesinas desde y hacia localidades vecinas como Heliconia, Armenia Mantequilla y Ebéjico, entre otros; además se ha convertido en refugio de familias desplazadas por la violencia del país (3%) y migrantes venezolanos (10%). La población está conformada por familias nucleares, extensas, compuestas y monoparentales en su mayoría femeninas, en estas últimas familias, la educación es asumida por los abuelos. En cuanto a la economía, un número

significativo de familias cuenta con trabajo estable en empresas del corregimiento (transporte, agrícolas, avícolas y cárnicos), otras poseen pequeños negocios y ventas informales. Los niveles educativos de estas familias varían entre bachillerato incompleto (9°), bachilleres y algunos tecnólogos. Unos pocos poseen estudios superiores. En algunos casos se encuentran abuelos analfabetos (PEI, SADEP, 2019).

En estas instituciones se presentan fortalezas y debilidades administrativas, académicas, comunitarias y de gestión de conocimiento, que se evidencian en los resultados de las pruebas externas, la evaluación institucional anual, los índices de repitencia¹⁰, de deserción y el bajo nivel de participación de las familias, entre otros. De las anteriores problemáticas hemos seleccionado el entorno escolar en relación con el entorno familia, específicamente en lo concerniente con las interacciones, las formas de comunicación y de participación de las familias para beneficiar el proceso formativo, de socialización y de aprendizaje de los niños y niñas de preescolar y de primaria y de gestión dentro de las instituciones señaladas. Los procesos y las situaciones mencionadas son reconocidas en estas instituciones por diversas tensiones no resueltas alrededor del cómo y del cuándo se ejerce la corresponsabilidad entre las familias y la escuela; a través de la ejecución de esta investigación se intentó comprender dichos procesos, con el fin de estimular y de mejorar la participación de las familias en las instituciones educativas.

Los discursos sobre las tensiones entre las familias y la escuela son recurrentes en espacios académicos e interdisciplinarios en los que participan docentes y psicólogos adscritos al sistema educativo. Las evaluaciones institucionales anuales evidencian en sus resultados este tipo de situaciones, así como se pueden apreciar en actas de escuelas de padres, en observadores de los y de las estudiantes, entre otros documentos. Por su parte, los equipos responsables de organizar, de programar y de ejecutar actividades que involucran a las familias plantean la necesidad de encontrar estrategias que promuevan la participación de éstas en pro del mejoramiento institucional.

Las familias, se conciben como agentes educativos activos y participativos en ambas instituciones educativas; su colaboración, su sentido de pertenencia, su voluntad, su mediación

¹⁰ Para el año 2019 el porcentaje de pérdida de la IE SADEP correspondió al 13%, la deserción al 5.5%.

formativa, sus expectativas y su corresponsabilidad, dan cuenta de su lugar en la formación de sus hijos e hijas (estudiantes). Por medio de un acuerdo de voluntades, firmado al inicio de año escolar, que conocemos como matrícula, las familias se comprometen a apoyar procesos, acciones e intenciones filosóficas de las instituciones, en procura de ofrecer lo mejor a dicho ser humano; sin embargo, durante el año lectivo las familias permanecen ausentes la mayor parte del tiempo y no se apropian del proceso formativo de sus hijos e hijas. Lo anterior, amplía la brecha y la tensión entre las familias y la escuela.

Ahora bien, sobre la participación de las familias en la educación, el Plan Educativo Municipal PEM 2016-2027 (Alcaldía de Medellín, 2017) reconoce que ésta, “atañe a todos los miembros de la sociedad y en especial a las familias como núcleo básico de la sociedad, agente educativo y escenario primordial de la educación de sus miembros, tal como ha sido consagrado en el derecho internacional y las normas colombianas” (p. 32). Y también en el mismo texto se indica: “El eje temático Educación y familia surge desde el reconocimiento que se hace en la Constitución Política y las normas vigentes de la familia como núcleo fundamental de la sociedad, como espacio primigenio y esencial del proceso de formación y como actor corresponsable de la educación” (Alcaldía de Medellín, 2017, p. 43).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO retoma la participación de las familias en la educación a partir de tres frentes: la relación familia y escuela en el aprendizaje de los niños y niñas, el reconocimiento de las familias como primeros educadores de sus hijos e hijas, y la ampliación que permiten las familias en la cobertura de la educación en la primera infancia (UNESCO, 2004). Este panorama amplía la visión sobre la corresponsabilidad de las familias frente a las instituciones educativas a las que se vinculan; y recíprocamente, los compromisos de estas instituciones, se relacionan con propiciar espacios de participación activa y productiva para las familias.

La UNESCO (2004) menciona en el trabajo citado que una de las situaciones problemáticas de las familias en la actualidad está referida a que la crianza y el cuidado de los niños y las niñas, se ha ampliado a otras personas diferentes de la madre, como los abuelos, tíos, e incluso cada vez más participan agentes externos como guarderías, jardines infantiles y por supuesto la escuela. Si bien, esta problemática es ajena a la función asignada a la educación, la

calidad en la formación y en el aprendizaje de los niños y niñas si es de su competencia; por ende la relación entre las familias y la escuela debe nutrirse para revisar y para reflexionar sobre el trabajo que se realiza con los educandos y así construir entre ambos las expectativas, las concepciones y las tareas compartidas, en procura de garantizar una mejor educación a partir de la participación activa de las familias.

En lo contextual es de anotar que, pese a las disposiciones de las leyes nacionales ya enunciadas y a los proyectos, acciones, esfuerzos e iniciativas particulares de algunos docentes o psicólogos de las instituciones educativas Finca la Mesa y SADEP o programas de apoyo del gobierno, la participación de las familias aún no se ha afianzado, ni tiene el debido impacto a pesar de hacer parte de la filosofía institucional. Se hace más preocupante aún, que, existiendo espacios de participación como las escuelas de padres, los comités y asociaciones, la inasistencia de las familias a las convocatorias que se plantean sea de un 70% (Se puede corroborar con las actas de asistencia de dichos encuentros) y no se logran los objetivos propuestos para estos proyectos.

De lo anterior, quedaría en cuestión la forma como están planeados y desarrollados los espacios de participación que las instituciones ofertan para las familias, el cómo se sienten agentes activos o no, interlocutores o no, participes o no, y qué generan en las familias los diferentes encuentros y las maneras de ser convocados a reuniones y actividades. Asimismo, surgen inquietudes sobre qué piensan las familias acerca de las acciones compartidas, las temáticas y las metodologías usadas, en las reuniones a las que son citadas; quizás se aglomeran predisposiciones y representaciones sociales (experiencias, concepciones y expectativas) que inciden en la motivación para participar de manera oportuna y asertiva. De esta manera, en la escuela se establecen representaciones sociales entre familias, docentes y directivos que inciden en las relaciones y que pueden favorecer o limitar la participación.

A causa de la problemática descrita, en este trabajo se pretendió analizar y comprender las representaciones sociales que han construido las familias de las instituciones educativas Finca la Mesa y San Antonio de Prado acerca de su participación en la escuela, y a partir de allí, proponer estrategias que incidan en la motivación para vincularse a espacios institucionales de toma de decisiones, propuestas de mejoramiento, formación y construcción cooperativa, entre

otras, y potenciar así el ejercicio de su ciudadanía política. Al respecto del empoderamiento de las familias Cano y Casado (2015) dicen:

Si logramos que crean en ellos mismos, habremos recorrido una parte importante del camino, despertando en ellos sentimientos de autoconfianza, valía, fuerza, capacidad y, seguramente, de suficiencia para sentirse útiles y necesarios en la tarea educativa.

Acéptate, pues, a ti mismo, pero acéptate, también, frente a tus hijos y para tus hijos. (p. 7)

1.1.3 Objetivos

1.1.3.1 Objetivo general.

Analizar las representaciones sociales de las familias del primer ciclo educativo de las instituciones educativas Finca La Mesa sede (La Francia) y San Antonio De Prado (SADEP) sobre su participación en la escuela y cómo estas representaciones promueven un ejercicio de ciudadanía política.

1.1.3.2 Objetivos específicos.

- Identificar las representaciones sociales de las familias del primer ciclo educativo de las Instituciones Educativas Finca La Mesa y San Antonio de Prado acerca de su participación en la escuela.
- Relacionar las representaciones sociales de las familias del primer ciclo de las I. E. Finca La Mesa y San Antonio de Prado sobre su participación en la escuela con el ejercicio de una ciudadanía política.
- Proponer un modelo de participación de las familias en la escuela que favorezca un ejercicio de ciudadanía política.

1.1.4 Justificación

La participación de las familias en el contexto escolar se inscribe en el enfoque de derechos. En la legislación colombiana¹¹, desde 1994, se concibe que el Estado debe ser garante de la educación de cada niño y niña como un derecho fundamental; por su parte, las familias deben vigilar que este derecho se cumpla en condiciones de calidad. Es decir, que entre familias y escuela se establece una relación de corresponsabilidad que contempla el trabajo conjunto, para compartir experiencias y para proponer soluciones a problemáticas comunes a partir de la participación activa de las familias en diferentes entes y asociaciones institucionales (consejo directivo, escuela de padres, asociación de padres, comité de convivencia escolar, entre otros), estos espacios además, deben propiciar la reflexión de las familias en torno a su rol como progenitores y a la formación de sus hijos e hijas en valores ciudadanos.

Pese a la existencia de leyes que reglamentan la participación de las familias en la escuela y de la publicación de múltiples investigaciones que han confirmado y analizado las bondades de la participación activa y la alianza entre ambas instituciones, la realidad nos muestra tensiones y malestares entre los implicados: la escuela señala a las familias de no cumplir con sus obligaciones y las familias consideran a la escuela como la encargada de la formación de sus hijos e hijas, quedando en medio los y las estudiantes, a merced de las circunstancias que las familias y la escuela entretejen. Es por esta razón, que se hace necesario destacar la importancia de construir una relación de asociación y de corresponsabilidad entre las familias y la escuela, a partir de la promoción y de la apertura de espacios de participación.

Cuando se habla de corresponsabilidad necesariamente se hace referencia a la participación de las familias, desde la posibilidad de aportar, de opinar, de incidir, de mejorar, de motivar, de influir y de analizar, y no solo de asistir como oyentes pasivos que cumplen con un requerimiento de la institución educativa o en obligación a una situación que se presenta en el ambiente en que se encuentra su hijo e hija, porque aquí está en juego la educación. Este proceso es muy largo, comienza para el infante en el entorno familiar, luego se desplaza al entorno

¹¹ Decreto 1860 de 1994 art. 14, 30 y 31. Sobre la responsabilidad de la educación. Ley 115 de 1994 art. 7 y 139 Sobre la educación. Guía 26 de 2007. Cartilla para padres de familia. Ley 1404 de 2010 art. 1 y 3. Sobre escuela para padres. Ley 1620 de 2013 numeral 2. Sobre corresponsabilidad.

escolar y necesita de ambas partes, para que el niño y la niña, consigan el pleno desarrollo educativo y personal (multidimensional).

La corresponsabilidad entre la escuela y las familias permite llegar a la calidad educativa en tanto complementa la acción de educar. Al respecto Molina (2011) afirma que:

Padres y maestros saben sus fortalezas y limitaciones y reconocen los beneficios que generan la complementariedad lograda si se entrecruzan los impactos educativos. La participación de los padres en el proyecto educativo es un rasgo común de los programas con efectos más notables y duraderos porque les confiere a los padres otra perspectiva sobre el niño y su educación, y les aporta nuevas actitudes y diferentes estilos de relación y prácticas estimulantes, que se hacen visibles en la cotidianidad de la escuela. (p. 5)

Con ese fin, la escuela debe propiciar y aceptar la participación y la colaboración de las familias en la educación de los niños y niñas, estableciendo una relación basada en la empatía y la cooperación. Para ello, las instituciones educativas deben establecer políticas y proyectos institucionales enmarcados desde el PEI que permitan vincular a las familias para que se sientan parte importante, protagónica y aportante de la Escuela.

Por lo tanto, la presente propuesta de investigación se instala en la necesidad de analizar y de reflexionar en torno a las representaciones sociales existentes entre las familias de las instituciones educativas Finca la Mesa y San Antonio de Prado del primer ciclo de aprendizaje (0° a 3°), para conocer el porqué de los comportamientos, las actitudes y las decisiones que de alguna manera son generadoras de tensiones y no permiten la participación activa de las familias, lo cual obstaculiza el establecimiento de una verdadera relación de corresponsabilidad.

Con los hallazgos obtenidos en la presente investigación, las instituciones educativas tienen la posibilidad de comprender el porqué de las dificultades que se presentan y atender a éstas para mejorarlas y movilizarlas en función de favorecer la participación de las familias y su relación con la escuela. Al considerar la escuela como ente social de derecho, autogestión y participación, se abre la posibilidad de fomentar, de aprovechar y de promover las capacidades de las familias que hacen parte de ella. En otras palabras, hablamos entonces de retomar el papel

de la escuela como promotora de la ciudadanía política. Como dice Zuluaga (2004) al referirse a la ciudadanía:

En primer lugar, el concepto de ciudadanía va mucho más allá; tiene que ver con un proyecto de democracia, con el reconocimiento de las personas como sujetos de derecho, fundamento y finalidad de la democracia y de la sociedad civil; la ciudadanía igualmente tiene que ver con la posibilidad de convivir con las demás personas democráticamente, fundamentada bajo los principios de igualdad, respeto mutuo, autonomía y libertad individual.

En segundo lugar, la familia ha dejado de ser privada para convertirse en un actor público en donde se ponen de manifiesto espacios de democratización caracterizados por el reconocimiento de los derechos, la equidad y la participación de todos sus miembros. (p. 91)

La Escuela es una Institución social por excelencia y junto con las familias están llamados a la formación de ciudadanos, que a su vez conforman sociedades. Solo cuando estos estamentos abren sus puertas y posibilitan el encuentro desde la convergencia de acciones, habilidades, oportunidades, posibilidades, liderazgos, se puede llegar a pensar en fomentar espacios de cambio social, de desarrollo personal y comunitario.

Cuando la escuela permite que las familias participen aportando todas sus potencialidades, se convierte en una escuela no solo de protección o de inclusión sino también en generadora de liderazgo social. Siendo así, un espacio de interés común donde se puede crear desde la autogestión y congregarse para la discusión de asuntos relacionados tanto de lo académico sino también con el entorno y las problemáticas sociales. En palabras de Zuluaga (2004):

Tengan la posibilidad de ser actores directos, dándoles la palabra, permitiendo su autonomía, libertad y relación con la otra persona, no como espacio único de satisfacción de necesidades, sino como espacio de construcción de vida: constitución de identidad, constitución de sí mismo y constitución de espacios democráticos, como camino al ejercicio de la ciudadanía. (p. 94)

Además, este trabajo investigativo se plantea una propuesta pedagógica que favorezca entornos reales de participación de las familias; esta propuesta podría incidir en el PEI de las instituciones educativas Finca la Mesa y San Antonio de Prado, específicamente en lo relacionado con la participación de las familias, favoreciendo la calidad de los procesos de aprendizaje de los niños y de las niñas de los grados transición y primaria e incluso ser replicados en otras instituciones educativas del sector.

Es importante mencionar que las investigadoras hacen parte de las dos líneas de profundización de la Maestría de Educación: infancia y poblaciones vulnerables. La transversalización de estas dos líneas enriqueció el abordaje del problema de investigación, ya que permitió cruzar diversas categorías para identificar brechas asociadas con marcas de la diferencia como género, condición etaria, nivel educativo, etnia, condición socioeconómica, entre otras.

Es a partir de esta reflexión donde se desprende nuestra pregunta de investigación:

¿Cómo las representaciones sociales de las familias sobre su participación en la escuela promueven el ejercicio de la ciudadanía política en las familias del primer ciclo educativo de las instituciones educativas Finca La Mesa (La Francia) y San Antonio De Prado?

1.2 Marco conceptual

1.2.1 Las representaciones sociales: una aproximación a la categoría de análisis

El abordaje de las representaciones sociales nos permite comprender la manera en que los sujetos construyen e interpretan su realidad y de cómo ésta impacta en su comportamiento y actitudes en la vida cotidiana. Además, presentan una relación con la comunicación social al interior de un grupo determinado; situado en el espacio público, y con una visión común que permite leer el mundo en el que se vive, interactuar con él y relacionarse con las personas que lo constituyen.

A continuación, se presentan algunas definiciones sobre las representaciones sociales y sobre el lugar que ocupan en la configuración de las relaciones, interacciones y significados que las personas le asignan a la realidad; estas definiciones están encaminadas a dar una mirada en

dos sentidos: desde la sociología, que analiza las representaciones colectivas, y desde la Psicología, que analiza las representaciones individuales, sin desligar una de otra.

Durkheim fue el primer intelectual que se refirió a las representaciones sociales; en 1898 estableció diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones Colectivas (las creencias, los mitos, y las producciones culturales colectivas), explicando que lo colectivo hace referencia al saber común en relación con los objetos y fenómenos que los afectan, estas representaciones nos permiten crear una identificación con un grupo.

En la década de los 70' del siglo XX Moscovici (1979) amplió el concepto de representaciones sociales cuando retomó el conocimiento grupal y las relaciones que se crean en él, para elaborar comportamientos y comunicaciones entre los individuos. Siempre hay intercambio de comunicaciones en un grupo social y por consiguiente siempre hay una creación social de conocimiento.

Las representaciones colectivas o sociales, poseen un carácter dinámico sobre la información con que cuenta el grupo acerca de un acontecimiento. Por otra parte, posibilitan visualizar el contenido o las propiedades imaginativas o cualitativas que se le asigna a un hecho. De esta manera se conforma una imagen o modelo social donde existe una actitud global.

Jodelet (1986) define con precisión el concepto de representaciones sociales señalando que “el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (p. 474). Más adelante Jodelet (2008), complementa su definición planteando que:

Las representaciones sociales son los significados que los sujetos individuales o colectivos atribuyen a un objeto localizado en su entorno social y material, y están articulados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos y sus emociones, así como también al funcionamiento cognitivo [...] y es a partir de este complejo conjunto de significados que el sujeto responde con y a través de su comportamiento. (p. 52)

Por su parte:

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (Mazzitelli et al., 2009, p. 3)

Restrepo (2013) en su texto *La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales* cita a Abric (2001) quien describe cuatro funciones de las Representaciones Sociales vinculadas con las prácticas y las interacciones sociales. Estas son:

- Funciones de saber: Permiten describir, explicar la realidad y comunicarla, por ello constituyen un marco que favorece los intercambios y la comunicación social.
- Funciones identitarias: Las representaciones sociales posibilitan a la vez la construcción de una imagen de sí en el grupo y del grupo en relación con los otros y un conjunto de valoraciones positivas al respecto.
- Funciones de orientación: Produce una anticipación que actúa como filtro de la interpretación de los acontecimientos de acuerdo con la representación existente y prescribe las prácticas en medios determinados.
- Funciones justificadoras: Además de operar a priori de las situaciones actúan, también, luego de la acción con el fin de perpetuar la posición del grupo.

Estas funciones explican la relación existente entre las representaciones sociales y el comportamiento y la interdependencia entre ambos. Así, las representaciones sociales aluden a lo que las personas piensan, significan, explican y construyen con relación a la cultura a la que pertenecen; en otras palabras, lo que les permite significar y nombrar las cosas del mundo, es a lo que Berger y Luckmann (2003) se refieren cuando aluden a la construcción social de la realidad:

La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí. (p. 37)

Estudiar las representaciones sociales en la educación cobra importancia en tanto la escuela y los escenarios educativos son lugares privilegiados para la formación en valores, herramientas para la vida y la consolidación de proyectos de vida donde el trabajo cooperativo entre familias y escuela es fundamental.

Uno de los aspectos intrínsecos en la creación de estas formas de relacionarse colectivamente, se refiere a las cosas que se enseñan y se comparten en el ámbito escolar y que aportan en la formación de las representaciones sociales que las familias tejen en relación con lo educativo y relacional de los estudiantes. Es decir, se puede evidenciar la importancia que implica comprender cómo piensan las familias como grupo, a partir de la significación que atribuyen a la Escuela a que son abocados desde sus experiencias y desde la comprensión que dan a éstas.

Dicho de otra manera, las familias como núcleos fundamentales de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos e hijas, posee unas representaciones propias como grupo social y unas representaciones culturales enmarcadas en el contexto donde se desarrollan. Dentro del ámbito educativo las familias están influenciadas por una serie de representaciones que construyen en tanto interviene en los espacios y procedimientos de participación que específicamente diseñan y disponen los docentes y las Instituciones Educativas; esta relación se basa entonces, en la construcción de acuerdos en la cooperación práctica entre las familias y la escuela.

Cuando las familias ya se encuentran suscrita en la institución educativa, se entabla una relación directa con los docentes quienes, a su vez, desde sus propias vivencias, aprendizajes y concepciones de la realidad han construido diversas representaciones sociales de las familias y el cómo estas deben participar en la escuela y acompañar en la educación de niños y niñas y jóvenes, iniciando entonces un asunto de corresponsabilidad en este proceso. Estas

representaciones sociales se van nutriendo y transformando a partir de los aportes de nuevas relaciones, nuevas estrategias de acción y acontecimientos del entorno; por estas dinámicas que están en continuo cambio, la escuela debe estar ajustando sus objetivos, su metodología, su práctica para responder a estos movimientos. Sobre esta situación muchos maestros deciden asumir y apropiarse de las condiciones que presentan las familias de sus estudiantes adoptando estrategias para su intervención, otros por el contrario eligen perpetuar sus maneras de ver y hacer las cosas. Es necesario entonces que los maestros identifiquen qué conceptos siguen vigentes y cuáles han cambiado sobre la familia y su rol en la escuela.

Pero al referirse a la institución educativa directamente, es importante aclarar que, al ser observada como un sistema de producción de cultura y reproducción social, ésta genera a su vez, representaciones localizadas en el contexto institucional frente a las familias, los docentes y el entorno en diferentes niveles del sistema escolar (político, económico, legal, social).

En el análisis de las representaciones sociales se transversalizó una perspectiva interseccional, la cual reconoce la interacción que se da entre diferentes categorías como: género, condición etaria, estrato socioeconómico, nivel educativo, entre otras. En palabras de Winker y Degele (2011):

La interseccionalidad se puede definir como una perspectiva que se centra en las desigualdades sociales y analiza las interacciones entre estructuras sociales, representaciones simbólicas y procesos de construcción de la identidad que son específicos de cada contexto e inextricablemente vinculados a la praxis política. (citado por: La Barbera, 2016, p. 113)

Esta perspectiva nos permitió comprender cómo la interacción de las categorías anteriormente mencionadas influye en el continuo proceso de construcción de las representaciones sociales que realizan las familias acerca de su participación en la escuela, y su relación con el contexto cultural y social al cual pertenecen. Para el presente trabajo se tuvieron en cuenta los planteamientos de Jodelet (2008), que considera el estudio de las representaciones sociales como la mejor forma de intervenir para modificar procesos sociales.

1.2.2 Participación y ciudadanía política

La participación es un asunto relacionado con la acción, la posibilidad y el derecho. Cada persona de acuerdo a sus intereses y deseos, proporciona su conocimiento conectándose con los intereses de los demás y haciéndolos de alguna manera conjuntos sin perder la diferencia que la individualiza. De esta manera, la persona se hace partícipe de un grupo con sus acciones y sus elecciones, busca contribuir en la toma de decisiones en procura de un bienestar común. Es decir, la participación tiene lugar cuando las personas se sienten incluidas en un grupo o comunidad y construyen un sentido de pertenencia. En este sentido Oraisón y Pérez (2006) señalan:

La participación es un acontecimiento voluntario en el cual quien participa se siente reconocido en sus intereses y expectativas. Para ello, requiere que el actor implicado esté abierto a la escucha y dispuesto a suspender el propio saber a favor del saber del otro-
semejante. (p. 26)

Para la presente investigación, se aborda la participación de las familias en el contexto escolar, en tanto un “derecho” contemplado por el estado en las diferentes leyes, traspasando su concepción de “deber” que genera resistencias por la tradicional relación de este término con la obligatoriedad. Las familias al hacer parte de una comunidad educativa están en la posibilidad de opinar, aportar e interrogar los procesos y dinámicas que se establecen en la institución educativa. Esta participación tiene como objetivo la búsqueda de beneficios comunes para todos los integrantes del sistema; niños y niñas, familias y Escuela.

La Fundación CAP en su texto “Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: Estudios y prácticas” cita a Epstein (2011) quien plantea la existencia de diferentes tipos de participación de las familias en el contexto escolar, que a su vez incluyen niveles de complejidad en la participación. El primer tipo de participación denominada “Parentalidad” se refiere a la capacitación de las familias para que desarrollen habilidades parentales que generen un clima favorable en la crianza y el cuidado de los niños y de las niñas. El segundo tipo es el denominado “comunicativo”, en el que se construye una comunicación efectiva y bidireccional entre familias y escuela permitiendo que ambas se mantengan actualizadas en situaciones generales de la institución y particulares del niño y de la niña. El tercer tipo de participación

denominado “voluntariado” hace referencia a propiciar espacios donde las familias puedan apoyar en tareas y actividades como restaurante, aseo, salidas, festivales, entre otras. El cuarto tipo es “aprendizaje en el hogar”, en el que se involucra a las familias en el trabajo pedagógico y académico desde la casa. El quinto tipo de participación es “Toma de decisiones”; este es un nivel más avanzado, en el que las familias se involucran y lideran los organismos de participación que posee la Institución en cumplimiento de la ley como Asociación de padres, Consejo escolar, Comité de convivencia, entre otros. El sexto tipo de participación y de mayor complejidad es el denominado “comunitario”, en el cual la Institución se articula con la comunidad, tiene las puertas abiertas para la misma y se establece una relación colaborativa para generar sentido de pertenencia y aunar esfuerzos para movilizar iniciativas que redunden en beneficio de ambos (Fundación CAP y Epstein, 2013).

Los niveles de participación planteados por la autora varían de acuerdo al tipo de colaboración y a las relaciones que se establecen entre las familias y la escuela, además, la forma en que cada sujeto participa, varía de acuerdo a la representación que ha construido de sí mismo, del grupo y de las experiencias vividas; representaciones que se hacen visibles en la manera en que cada quien se integra a la escuela. Asimismo, en el vínculo que se establece entre docentes y familias, intervienen las representaciones de ambos y pueden o no permitir el logro de los objetivos comunes (formación de los estudiantes).

Teniendo en cuenta lo anterior, la participación política de las familias puede ser o no potencializada por la escuela en la medida en que se abran espacios de comunicación horizontal, en donde el interés se centre en trabajar colaborativamente, reconociendo saberes, habilidades e intereses que convoquen a ambas instituciones a movilizarse de acuerdo a las necesidades comunes. La creación de una relación basada en la confianza y en la equidad entre familias y escuela remite a una distribución del poder de manera equitativa, lo que para Epstein es la clave para conseguir “el parent involvement”¹².

No obstante, la participación a la que se hace referencia en esta investigación va más allá de las actividades que cotidianamente se realizan en las instituciones educativas para integrar a

¹² El parent involvement nombrado por Epstein se refiere a la distribución de la responsabilidad de la educación de los niños, niñas y jóvenes entre las familias, la escuela y la comunidad.

las familias en el trabajo. Se trata de consolidar un ejercicio democrático que potencie la escuela como una comunidad y a las familias como partícipes de ésta, teniendo en cuenta que todas las personas tienen la capacidad de participar en la toma de decisiones, de gestionar y de transformar realidades cercanas, es decir, que todos podemos ejercer una ciudadanía política.

Pero para hacer realidad este ejercicio democrático en la escuela es necesario además de la voluntad, la posibilidad, lo que significa, que se generen mecanismos de participación que permitan intervenir a las familias en las instituciones desde diferentes esferas de trabajo. Por esta vía la escuela retoma su papel social: “no se trata tanto de si el ejercicio cotidiano de la participación puede mejorar y consolidar la democratización de la escuela, sino de si se propicia la participación y se potencia así la escuela como comunidad” (Naval y Reparaz, 2014, p. 25).

Al referirnos al concepto de ciudadanía política aludimos a un “status asignado a todos aquellos que son miembros plenos de una comunidad. Todos los que posean dicho status son iguales con respecto a derechos y deberes” (Marshall (1998; citado por: Botero y Torres, 2008, p. 571). El status de ciudadano o ciudadana trasciende la individualidad para ocuparse de los intereses colectivos y del bien común, en esta línea Hoyos (2003) resalta la ciudadanía como:

Una práctica dinámica, cuya interpretación depende de las circunstancias y del contexto en el que se inscribe, pero, también, como atributo y estatus que asigna igualdad de derechos y deberes a los miembros de una comunidad; de esta manera, los sujetos alcanzan una igualación frente a la ley y pueden hacer parte del poder político. Así, podría concebirse a los “ciudadanos como protagonistas, capaces de participar democráticamente en la definición de políticas para el bien común. (Botero Gómez y Torres Hincapié, 2008, p. 571)

La escuela debe pensar su función en tanto promotora de individuos autónomos, reflexivos y críticos capaces de transformar su realidad y convivir con otros desde el respeto y el reconocimiento de la diferencia. Sujetos conocedores de sus derechos y deberes como ciudadanos políticos, con capacidad de autogestión, para ello es necesario desarrollar además de conocimientos académicos, competencias, destrezas, actitudes y valores para participar; más allá del impacto en los y las estudiantes, la escuela debe trascender este objetivo hacia las familias y la comunidad en general.

1.2.3 Aproximaciones al concepto de familias

Al preguntarnos por qué es importante hablar de las familias, nos encontramos con una representación social hegemónica enmarcada en la idealización de esta institución como el primer eslabón de la sociedad, encargada de insertar a los sujetos en la dinámica social. De acuerdo con Puyana Villamizar (2018) esta representación hegemónica parte de tres fuentes:

Desde la perspectiva religiosa se concibe el modelo de la “sagrada familia”, que hace referencia a una familia nuclear e ideal. En este modelo el padre tiene una posición privilegiada, dotada de absoluto poder y liderazgo, cuya función es ser proveedor; mientras la madre está supeditada al contexto del hogar y el cuidado de los hijos. Este modelo ha sido fuertemente promovido por el estado colombiano desde la Constitución Política de 1886 y la firma del concordato con Roma en 1887.

La segunda perspectiva corresponde a la función socializadora que se le atribuye a la familia, como encargada de formar la moral y los valores en los nuevos ciudadanos a partir de cubrir las necesidades tanto económicas como afectivas. Así mismo, la familia es la institución que posibilita el acceso de los sujetos a la escuela, como segundo eslabón de socialización y los acompaña a lo largo de este proceso de formación.

Finalmente, desde una perspectiva sociológica y psicológica se le atribuye a la familia una función central y significativa en la estructuración psicológica del sujeto, porque en ella transcurren los primeros años de vida. Es decir, en la familia se tiene el primer contacto con el otro, se estructuran las instancias psicológicas (Yo, ello y superyo), se construyen el autoconcepto, la autoimagen, la autoconfianza, la autoestima y se educan los impulsos socialmente inaceptados; además, la familia es el primer punto de referencia y de pertenencia de un sujeto, todo esto se hace posible a través del lazo afectivo.

Es entonces a partir de las experiencias que se proveen en el núcleo familiar que los sujetos construimos nuestra relación con el mundo exterior y con el otro social. Muñoz (2005) nos habla de la importancia del vínculo familiar cuando dice:

En el seno de la familia se establecen desde muy temprano relaciones interpersonales muy profundas y estables. Para los hijos, el lazo emocional más importante, al menos en

la primera infancia, es el vínculo de apego que el niño establece con una o varias personas del sistema familiar, principalmente con los padres. El apego tiene una función adaptativa tanto para el niño como para los padres y el sistema familiar en conjunto, así como para la supervivencia de la especie. Además, este vínculo permite desarrollar un sentimiento básico de confianza y seguridad en su relación tal que el niño se siente tranquilo para aventurarse a explorar el entorno, así como para afrontar las separaciones breves de sus padres, constituyendo además un prototipo o un modelo interno de relaciones que guiará las relaciones sociales y afectivas posteriores. (p. 152)

Desde una perspectiva más relacional Viveros (2007) plantea que la familia es:

El grupo humano en el que cada hombre o mujer permanece por largo tiempo, en el que vive momentos altamente significativos”. En este sentido, implica aspectos sumamente relevantes como constituirse en el primer ambiente social del ser humano, aquel grupo que da a cada persona las posibilidades de identificarse con algunos modelos que le servirán para afrontar el mundo de una manera particular y singular; además de constituirse en el ambiente donde frecuentes interacciones, intensas y duraderas en el tiempo, crean un alto grado de interdependencia que puede evidenciarse como exceso de implicación o, por el contrario, de separación y desligamiento. (p. 15)

En la Constitución Política de 1991 la familia es nombrada como “núcleo fundamental de la sociedad”; en el Artículo 42º, dice: “La familia es el núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla”. Luego de 22 años, esta definición de familia fue complementada por el Honorable Consejo de Estado atendiendo a las transformaciones sociales que se presentaron durante este periodo (Sección Tercera, Sentencia de 11 de julio de 2013). De acuerdo con la Sentencia, la familia se puede definir como:

Una estructura social que se construye a partir de un proceso que genera vínculos de consanguinidad o afinidad entre sus miembros. Por tanto, sin bien la familia puede surgir como un fenómeno natural producto de la decisión libre de dos personas, lo cierto es que son las manifestaciones de solidaridad, fraternidad, apoyo, cariño y amor; lo que estructuran y le brindan cohesión a la institución. (p. 6)

Ahora bien, en la Ley 115 de 1994 se definió la familia como el núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación. Según la Ley a la familia le corresponde:

- a) Matricular a sus hijos en instituciones educativas que respondan a sus expectativas, para que reciban una educación conforme a los fines y objetivos establecidos en la Constitución, la ley y el proyecto educativo institucional;
- b) Participar en las asociaciones de padres de familia;
- c) Informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos, y sobre la marcha de la institución educativa, y en ambos casos, participar en las acciones de mejoramiento;
- d) Buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos;
- e) Participar en el Consejo Directivo, asociaciones o comités, para velar por la adecuada prestación del servicio educativo;
- f) Contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos, y
- g) Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral. (1994)

Como lo hemos observado, plantear un concepto único de “familia” resulta imposible debido a la diversidad de tipologías que existen, con igualmente múltiples dinámicas en sus relaciones y en sus bases culturales que se reflejan en sus objetivos y procederes. Necesariamente tenemos que hacer referencia al momento histórico en el cual se analiza, pues este concepto ha tenido modificaciones en su conformación y en su rol a lo largo de la historia, sin que ello le reste importancia al papel protagónico que representa para los individuos y para la sociedad.

En la actualidad, como se apreció anteriormente, el concepto de familia se ha ampliado tanto en lo social como en lo jurídico, reconociendo las familias del mismo sexo, estas realidades han conducido a una transformación de la familia en su conformación, tipología, estructura y dinámica. Hincapié et al. (2016) señala que “los cambios sociales han llevado al surgimiento de nuevas tipologías familiares, no solo por su estructura sino por el desarrollo psicoemocional de sus integrantes” (p. 180).

En el 2017 Páez hizo un rastreo acerca de las investigaciones realizadas en Colombia en torno a la familia de 1990 a 2014. En el análisis de las investigaciones ella encontró dos concepciones actuales de la familia: (1) “Como lugar de expresión de la vida privada y como institución de consolidación de lo público”, es decir, como el primer lugar de socialización y formación de la identidad individual que posteriormente se reflejará en el ejercicio de ciudadanía política de sus integrantes, en palabras de Páez (2017) la familia es vista como “uno de los - eslabones- del tejido social decisivos para el soporte económico, cultural y afectivo de la sociedad” (p. 286). Además, la familia es un punto de referencia de los sujetos durante toda su vida. (2) “Como núcleo de formación de sus integrantes”, la familia es necesaria para el desarrollo y formación de sus miembros. Esta idea es respaldada por los investigadores y por los sujetos consultados en las investigaciones” (Páez, 2017, p. 286).

La segunda concepción de familia identificada por Páez en las investigaciones analizadas se refiere a una de las funciones primordiales de esta institución social, que ha ocupado y ocupa gran número de políticas, programas e investigaciones por su impacto directo en la sociedad. Esta función tiene que ver con la formación y desarrollo que promueve la familia en los sujetos, del fuerte vínculo afectivo que se teje en su interior y que resulta necesaria para la estructuración del ser humano.

En conclusión, se puede decir que actualmente resulta complejo delimitar el concepto de familia y en razón de ello, las ciencias sociales han optado por hablar de “las familias” en plural atendiendo y respetando su diversidad. En esta línea Páez, (2017) plantea: “concebir a la familia como agrupación cambiante, diversa, permeable a los contextos, perdurable en medio de los cambios, pero de maneras diferentes” (p. 832). Esta concepción resulta pertinente para el presente trabajo porque reconoce a las familias como entidades dinámicas, interdependientes con

la sociedad, es decir, esta afectación es bidireccional (familia-sociedad y sociedad-familia), realidad que nos pone frente a múltiples posibilidades, a saber, si las familias logran movilizarse hacia relaciones y vínculos más sanos brindando a sus miembros un verdadero desarrollo integral, podremos soñar con una sociedad más solidaria, incluyente, pacífica y sostenible.

Ahora bien, es necesario aclarar que, para efectos de la caracterización de las familias participantes en esta investigación, y en aras de explicar las características encontradas se utilizó la tipología planteada por el Observatorio de Políticas de Familia OPF, Documento No. 2016-1 que nomina los tipos de familias así: Familias *Nucleares*, conformado por padre y madre con o sin hijos (Nuclear biparental); o por padre o madre con hijos (Nuclear monoparental). Familias *Ampliadas*, que a su vez pueden subdividirse en *Extensa*: conformados por un hogar nuclear más otros parientes y *Compuesta*: conformados por un hogar nuclear (con o sin otros parientes) más otros no parientes. Dentro de esta tipología existen también las familias sin núcleo, que refieren a personas con parentescos de primer y segundo grado de consanguinidad como el caso de hermanos, primos.

1.2.4 Aproximaciones al concepto de Educación

Sobre la transformación de la educación a lo largo del siglo XX, Francisco Cajiao identifica tres momentos. El primero de ellos, afirma el autor, cubre más de la mitad del siglo XX. En una primera parte de esta etapa la educación primaria se expandió, pese a que en su gran mayoría se continuaba asumiendo como una tarea familiar o comunitaria con el fin de preparar a los menores para el trabajo y para incorporarse en la vida social local. A partir de la década de los 50', Colombia empezó a tener avances a nivel productivo y demográfico con el aumento de la población rural y urbana; junto con este proceso, los medios masivos de comunicación contribuyeron para que la educación se convirtiera en una necesidad primordial para el Estado. La Escuela se convirtió de esta forma en una herramienta “civilizadora por excelencia retomando una expansión escolar impulsada por el Estado” (Cajiao, 2004, p. 7). En este sentido, el objetivo de la educación estaba basado en cambiar los hábitos de la población hacia nuevos modelos de urbanidad y comportamiento, ante lo cual aparecieron a su vez los manuales de urbanidad y las cartillas de corte europeo que instruían sobre el deber ser de las personas.

En Colombia la educación se convirtió en una prioridad y pasó del deber familiar al control del Estado, quien cada vez más debía posibilitar el acceso del servicio educativo a toda la población. Hacia la década de los 70', identificada por Cajiao como el segundo momento, la oferta educativa se incrementó en torno al crecimiento en la infraestructura, el aumento de la planta de maestros y en la creación de universidades. Este proceso tomó otro rumbo más estructurado y organizado cuando se estableció la Ley de Nacionalización de la Educación Pública. Es en ese momento en que la educación inicial tomó un nuevo sentido, al implementarse las estrategias que aseguraban la calidad y la permanencia en las aulas de los niños y niñas y los jóvenes; por esta razón, se visualizaban las instituciones como espacios que ayudaban a aprender sobre convivencia, ciencia, tecnología y arte.

Un tercer momento en el proceso de transformación de la educación en Colombia identificado por Cajiao, hace referencia a la construcción colectiva de la Constitución Política de 1991, en la cual la educación se estableció como un derecho fundamental en su artículo 67:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Tres años después, con la promulgación de la Ley 115 de 1994, se definió a la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamente en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Esta Ley se fundamentó en los principios de la Constitución Política, con ella se fijaron los fines de la educación de cada nivel, las modalidades de atención a comunidades especiales, se fortaleció la autonomía de las Instituciones, se crearon órganos de participación, se le asignó al Ministerio de Educación la obligación de elaborar planes decenales¹³, se habló de las libertades de cátedra,

¹³ En 1996 se expidió el Plan Decenal de Educación 1996-2005, de acuerdo con la disposición contenida en la Ley 115 de 1994, que establece que «El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez años el Plan de Desarrollo Educativo, que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre prestación del servicio educativo. Este plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo». La misión del Plan Decenal es darle continuidad y visión de futuro a las políticas educativas. Su utilidad práctica es servir de carta de navegación para realizar las transformaciones educativas que el país requiere. Francisco Cajiao 2004.

enseñanza, aprendizaje, e investigación; se establecieron programas curriculares, normas jurídicas; se estipula la educación formal e informal; los recursos; y, se formularon políticas de participación sobre educación como juntas y foros.

Ahora bien, en las Instituciones educativas en las que nos encontramos suscritas son de carácter público, están organizadas bajo las indicaciones del Proyecto Educativo Institucional (PEI), y poseen diferentes modelos educativos.

La Institución Educativa San Antonio de Prado, se encuentra enmarcada dentro del modelo Constructivista Social. Este modelo se sustenta en el PEI (2019):

Desde las teorías expuestas por diferentes autores, algunos de ellos Jean Piaget con el "Constructivismo Psicológico" y Lev Vygotsky con el "Constructivismo Social", quienes plantean que para que el estudiante genere nuevo conocimiento es necesario tener en cuenta las relaciones que éste tiene con el ambiente y su propio yo, o sea, su interacción con el entorno social en el cual se mueve, donde los nuevos conocimientos del estudiante se forman a partir de su realidad y sus intereses teniendo siempre en cuenta la interacción con los demás, pero de igual forma se soportan en procesos de investigación, desarrollo e innovación que lo proyectan para su aporte a la sociedad. (p. 49)

En este modelo, la cualificación del maestro es primordial porque de ella depende la creatividad y la innovación en su desempeño haciendo posible que los estudiantes interioricen los conocimientos y desarrollen competencias que les permitan formarse como seres integrales y autónomos, con capacidad para desenvolverse de manera activa en diferentes espacios.

Según el PEI de la I. E. San Antonio de Prado:

El modelo pedagógico tiene como propósito servir de instrumento para orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje; integrar los diferentes planes de estudio a través de la aplicación de procesos estructurados de investigación formativa. Contribuir al cumplimiento de la misión y visión institucional orientadas hacia la formación de individuos responsables y respetuosos, que mediante el fortalecimiento de saberes tanto académicos como tecnológicos y la práctica de valores culturales, ambientales y éticos,

contribuyan a la formación de ciudadanos capaces de proyectar una cultura de paz y de respeto por la diversidad para mejorar las condiciones del entorno social. (p. 48)

Por su parte, el PEI de la Institución Educativa Finca la Mesa, plantea como modelo pedagógico el Social Cognitivo:

La propuesta pedagógica de la Institución privilegia el aprendizaje mediante el saber hacer y el aprender a aprender. En procura de este objetivo, se orienta a la realización de procesos que tienen que ver con los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, que de manera significativa y constructiva van configurando las habilidades necesarias para que los estudiantes alcancen el nivel de competencia esperado en cada grado y el desarrollo de valores y actitudes.

Este modelo se enfoca en la forma como aprende el estudiante, para ello se centra en potenciar al máximo las capacidades e intereses de los estudiantes teniendo en cuenta el contexto social en el que se encuentran. De igual manera considera que los contenidos y estrategias educativas empleadas son herramientas que permiten a su vez desarrollar valores y potenciar la motivación intrínseca. Para ello, el docente debe trabajar en dos vías como mediador del aprendizaje y como mediador de la cultura social, por lo cual el currículo siempre será abierto y flexible a cambios.

Observando estos modelos pedagógicos y ubicándonos en nuestra investigación, es necesario que hablemos de educación desde una perspectiva amplia e incluyente. En este sentido, la educación es un mecanismo social que facilita la obtención de conocimientos, habilidades, valores y hábitos que son determinados por un grupo social al cual se retribuye con la formación de mano de obra y conocimiento en beneficio común. Se convierte así en un proceso complejo y continuo en la vida del ser humano. Pero al tratarse de un intercambio social y humano, no se puede olvidar de las relaciones que se tejen entre los individuos que participan de este proceso. Observamos que cuando se entablan relaciones de colaboración, compromiso, confianza entre las familias y la Institución Educativa, se logra establecer un trabajo mancomunado y de impacto positivo entre las personas.

La Institución Educativa es un ente de poder que al aprovechar los conocimientos de las personas que allí convergen, sus intereses y habilidades, puede empoderar una comunidad para lograr un trabajo de transformación individual y colectiva. Por esta razón, está llamada a estructurar mecanismos de participación activa y abierta a la comunidad.

1.3 Diseño metodológico

La presente investigación está enmarcada bajo un enfoque cualitativo, puesto que se pretende conocer y analizar realidades sociales mediante las experiencias e interacciones de quienes las protagonizan. Se reflexionó y analizaron las representaciones sociales que tienen las familias acerca de su participación en la escuela y cómo estas representaciones promueven un ejercicio de ciudadanía política. A partir de los hallazgos y de las voces de las familias se propuso un modelo de participación en la escuela que permita un intercambio real entre dos sujetos políticos que se reconocen mutuamente desde una relación horizontal. Como ya se mencionó, la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, que en acuerdo con Galeano (2012) es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales.

En la investigación el enfoque cualitativo cobra valor en la medida en que le posibilita al investigador acercarse a las vivencias de los sujetos, conocer sus características individuales, interpretar sus formas de pensar y analizar las relaciones que surgen en las interacciones diarias; permitiéndole así conocer y comprender esas realidades.

Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegian lo local; lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural. Su perspectiva holística le plantea al investigador valorar los escenarios, las personas, los contextos, los grupos y las organizaciones como un todo no reducible a variables. Las personas son estudiadas en el contexto de su pasado y en el de las situaciones actuales, entendiendo que el presente contiene en germinación aspectos del futuro. (Galeano, 2012, p. 21)

En esta investigación, la aplicación de técnicas cualitativas nos permitió acercarnos a la realidad de los sujetos a partir de su discurso. No muy lejos de este planteamiento está Galeano, (2012) al afirmar que:

El proceso metodológico cualitativo se propone la comprensión de la realidad desde las múltiples perspectivas, lógicas y visiones de los actores sociales que construyen e interpretan la realidad. Por tanto, la recolección y generación de información incluye los diversos y heterogéneos sujetos sociales. Todas las perspectivas son valiosas, todos los actores cuentan. No se busca la verdad o la moralidad, sino la comprensión detallada de las múltiples y diversas lógicas y perspectivas de los actores sociales. Todas las personas son portadoras de un conocimiento particular que es necesario rescatar para poder comprender la realidad que se estudia. (p. 21)

Por su parte, la estrategia de investigación, estuvo centrada en el enfoque interpretativo, cuyo objetivo es la comprensión del fenómeno refiriéndose a la particularidad del caso analizado. Este enfoque favorece el entendimiento de los significados que le dan los sujetos a sus acciones para descubrir el conjunto de reglas sociales del contexto específico, por lo que nos permitió en esta investigación, conocer las representaciones sociales que tienen las familias acerca de su participación en la escuela a partir de una develación de su realidad y de sus experiencias.

Los hallazgos encontrados con esta investigación, están generados a partir de los supuestos explicitados por parte de las familias participantes, lo que brindó la posibilidad de reflexionar y de reconsiderar de manera conjunta algunas creencias y representaciones sociales que se tienen acerca de la participación en la escuela; es decir, se abrió el espacio para replantear o afirmar la comprensión del fenómeno, siempre en búsqueda del empoderamiento y el uso asertivo del derecho de participación en el ámbito escolar.

Por otra parte, las mixturas entendidas como la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, favorecen una visión más fiable y amplia del fenómeno investigado al brindar múltiples datos que permiten la profundización en las categorías de análisis. Razón por la cual, en la investigación, se utilizaron algunas herramientas cuyos resultados son susceptibles de cuantificación, como son: las encuestas y la revisión de las plataformas Master (software utilizado por las instituciones educativas para sistematizar y gestionar los procesos académicos),

el SIMAT (Sistema Integrado de Matrícula que le permite a las instituciones educativas oficiales realizar el proceso de matrícula y actualizar los datos de sus estudiantes), y el SIMPADE (Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar); de las que se esperaba analizar datos que permitieran caracterizar las familias y algunos fenómenos del entorno educativo relacionados con la participación de ellas en la escuela.

De acuerdo a lo anterior, esta investigación tuvo como población objeto de estudio a la comunidad de familias de los grados de preescolar a tercero (primer ciclo) de las instituciones educativas Finca la Mesa (sede la Francia) y San Antonio de Prado, pertenecientes a la Secretaría de Educación del municipio de Medellín. Inicialmente se planeó caracterizar a la población y algunos fenómenos del entorno educativo relacionados con la participación de las familias en la escuela, a través de la revisión de las plataformas arriba mencionadas, para identificar variables como nivel de escolaridad, número de integrantes que conforman las familias, condición etaria, extracto de vivienda, tipo de empleo y algunas condiciones especiales como situación de discapacidad o capacidad excepcional, entre otras. Sin embargo, durante el trabajo de campo se encontraron dificultades con la veracidad de la información alojada en las plataformas y con el acceso a algunas de ellas, siendo necesario establecer una nueva ruta para realizar el proceso de caracterización en ambas instituciones educativas.

En primer lugar, encontramos que en la plataforma del MASTER en la IE SADEP, las secretarías no diligenciaron los datos de las familias por completo, razón por la cual, y pese a que el software está diseñado para almacenar mucha información de los y de las estudiantes y de sus familias, en la práctica no fue alimentada correctamente, resultando poco útil para la investigación. En segundo lugar, el SIMPADE es una plataforma administrada por los entes gubernamentales y se habilita un código de ingreso a las IE durante unas fechas específicas para diligenciar sus datos, cuando las maestras investigadoras realizaron la solicitud a rectoría para acceder a la plataforma, la gobernación aún no había enviado el código correspondiente y se desconoce la fecha en que llegará. Para superar el impase se diseñó un formato de encuesta físico para aplicarlo a las familias durante la entrega de informes académicos parciales.

En la IE Finca la Mesa la reunión de alerta académica se realizó el 5 de marzo y en ella se aprovechó para aplicar una encuesta rápida de caracterización a las familias, para ello se contó con la colaboración de las profesoras titulares de los grados, transición, 1º, 2º y 3º. Se logró caracterizar 188 familias, de un total de 305, pero por falta de tiempo, la encuesta realizada no fue lo suficientemente amplia para obtener los datos generales de las familias; posteriormente, ocurre el confinamiento social, por lo cual no fue posible volver a contactarse con estas familias y a causa de la dificultad de la mayoría de estas, para conectarse no se pudo realizar una encuesta a través de la red; la información recolectada a través de la encuesta rápida se sistematizó en un formato de Excel. Por su parte, en la IE SADEP la entrega de preinformes estaba programada para el 16 de marzo, no fue posible aplicar la encuesta física, porque precisamente ese día se declaró la cuarentena nacional debido a la pandemia por el COVID 19, se recurre entonces a los formularios de google¹⁴ para elaborarla y de esta manera caracterizar a las familias, se solicita la colaboración de las compañeras directoras de grupo de los grados transición, 1º, 2º y 3º para compartir la encuesta por medios electrónicos como grupos de WhatsApp y e-mail. El total de familias del primer ciclo educativo de la IE SADEP son 970, se logró caracterizar 561 de ellas, durante el proceso se presentaron dificultades como poco acceso de las familias a la conectividad, desconocimiento del manejo de las herramientas digitales, la resistencia de algunas de ellas para diligenciar la encuesta, así mismo, resistencia de algunas docentes para hacérselas llegar.

A partir de la información arrojada por la encuesta de caracterización de las familias se logró identificar y analizar algunas condiciones particulares permitiendo visualizar datos como estrato socioeconómico, acceso a salud, ocupación, edad y escolaridad de los padres, composición de las familias, es decir, el contexto sociocultural y la realidad que rodea a cada una de ellas, información que nos permitió realizar una lectura más consciente de los datos arrojados por los demás instrumentos.

Luego de tener la población caracterizada en cada institución, se procedió a seleccionar una muestra aleatoria estratificada correspondiente al 10% de la población total de familias del

¹⁴ Los formularios de google son una herramienta online para la creación y tabulación de cuestionarios, estos pueden ser enviados y diligenciados a través del e-mail, además, permiten recopilar las respuestas de manera ordenada y de forma gráfica. Esta herramienta fue utilizada para el diseño del cuestionario de caracterización de las familias de IE SADEP y para el cuestionario de participación de las familias en la escuela.

primer ciclo educativo, para aplicar un cuestionario con el cual se identificaron los niveles de participación en las instituciones educativas (Ver anexo 1). Al realizar la selección de esta muestra se tuvo en cuenta tres variables: (1) el grado, buscando una mayor variedad en la muestra, se distribuyó de la siguiente manera: 3% de transición, 3% de tercero, 2% de primero y 2% de segundo grado, se pensó en dar un porcentaje mayor a los grados que se encuentran en los dos polos, familias que apenas inician su contacto con la IE (transición) y familias con un mayor recorrido en la IE (tercero). (2) número de integrantes, para tal efecto se conformaron tres grupos, el primero de ellos con familias compuestas por dos ó tres integrantes, el segundo por cuatro o cinco y el último, con seis o más integrantes y finalmente (3) condiciones especiales de las familias (grupo etario, desplazamiento, necesidades educativas especiales, población LGTBIQ).

El cuestionario sobre la participación de las familias en la escuela se aplicó a una muestra total de 130 familias. Esta primera muestra quedó conformada de la siguiente manera: En la IE Finca la mesa se encuestaron un total de 30 familias (transición-9 familias, primero-6 familias, segundo-6 familias y tercero-9 familias). De esta muestra, 8 familias estaban compuestas por 2-3 integrantes, 15 por 4-5 integrantes y 5 por más de 6 integrantes; 0 familias eran afrodescendientes (reconocidas como afrodescendientes), 0 indígenas. Es de anotar que fue necesario cambiar la muestra inicial aumentando el número de participantes con 4 - 5 integrantes debido a la dificultad para contactar y realizar la encuesta con familias de más de 6 integrantes (falta de dispositivos apropiados o datos para realizar la encuesta, falta de conocimiento en la elaboración de encuesta).

En la IE San Antonio de Prado se encuestaron un total de 100 familias (transición-30 familias, primero-20 familias, segundo-20 familias y tercero-30 familias). De estas 37 estaban compuestas por 2-3 integrantes, 36 por 4-5 integrantes y 24 por más de 6 integrantes; además, 7 de ellas eran afrodescendientes, 3 indígenas, 13 desplazadas, 3 migrantes de Venezuela y 1 con un hijo con discapacidad.

A su vez, se realizó una revisión documental de las actas y los listados de asistencia del proyecto Escuela de Padres, diferentes estamentos de gobierno escolar, y las Evaluaciones Institucionales de los últimos tres años, con el fin de corroborar cómo ha sido hasta el momento

la participación de las familias en la escuela. Otra fuente de información para este mismo fin, fueron los Encuentros de Familia desarrollados en ambas instituciones, como una estrategia particular de las docentes de preescolar para atender una situación específica del grado, esta estrategia favorece la participación de las familias o acudientes en la escuela y en el acompañamiento académico en el hogar. De estos encuentros se revisaron listados de asistencia, evaluaciones, registro fotográfico y videos.

Por otra parte, de las familias participantes del cuestionario, se eligió un 10% como una segunda muestra a conveniencia, teniendo en cuenta como criterio el nivel de participación en la escuela (alto, medio y bajo) y el acceso a wifi; en total, la segunda muestra estuvo conformada por 13 familias (3 de IE finca la Mesa y 10 de IE SADEP). Con esta segunda muestra se aplicaron entrevistas semiestructuradas y se realizó un grupo focal a través de la plataforma Zoom, que nos permitió indagar y explorar a través de la oralidad las experiencias, las percepciones y las expectativas de estas familias acerca de su participación en el ámbito educativo. Para la realización de las entrevistas se utilizó un guion como base para marcar el hilo conversacional, pero se tuvo cuidado de permitir la libertad del discurso de las familias, pues es a partir de allí que se da la oportunidad de adentrarse en las representaciones sociales que tienen acerca de su participación en la escuela, sus experiencias, la importancia que le asignan a su participación, las maneras en que participan y especialmente, el cómo les gustaría que fuera. (Ver anexo 2 y 3 - Guía Metodológica del Grupo Focal y guía de preguntas de la entrevista).

Para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, se realizó un primer análisis hermenéutico, buscando comprender las representaciones sociales que las familias entrevistadas habían construido acerca de su participación en la escuela a partir de sus experiencias y de las experiencias de otras familias cercanas. Además, se recurrió a la categorización de las respuestas en los niveles de participación propuestos por la escala de Epstein¹⁵, para observar a cuál de ellos hacían mayor referencia.

Con el grupo focal se desarrolló un encuentro que permitió conocer el sentir, las experiencias y los diferentes puntos de vista que tienen las familias acerca de su participación en

¹⁵ Nivel de Parentalidad, nivel comunicativo, nivel de voluntariado, nivel de aprendizaje en el hogar, nivel de toma de decisiones y nivel comunitario.

la escuela. Este espacio posibilitó el intercambio, la interacción y la sinergia, a través del surgimiento de explicaciones o situaciones emergentes que brindaron datos más auténticos, permitiendo a las investigadoras comprender cómo emergen las representaciones sociales en el trabajo grupal, además como éstas se pueden ir modificando a partir de la construcción colectiva. Esta técnica nos sirvió como mecanismo de contrastación, al permitirnos obtener datos que fueron confrontados con los obtenidos en las entrevistas y en el cuestionario.

Es preciso mencionar que, para la realización de este trabajo de investigación, las familias dieron su consentimiento para participar de la investigación y aportaron voluntariamente sus datos (Ver anexo 4); en todo el proceso de la investigación se respetó la autonomía de cada familia y se aclaró que en cualquier momento podían desistir de participar, sin tener ningún tipo de consecuencia. Este proceso inició invitando a las familias a participar del proyecto de investigación, se les explicó en qué consistía, cuál era el objetivo, los métodos a implementar y el tiempo estimado, de manera clara y con un vocabulario acorde a sus condiciones. De igual manera, se garantizó la confidencialidad de su identidad y del manejo de los datos y de registros obtenidos, como las fotografías o videos.

Finalmente, es importante mencionar que a partir de la dificultad de las reuniones presenciales del equipo de trabajo de la investigación a causa de la contingencia por la COVID 19, se optó por crear en el Drive una carpeta compartida con los datos de la investigación para garantizar el trabajo colaborativo y el avance de la investigación. En ésta carpeta se crearon cinco subcarpetas (antecedentes de escuelas de padres, caracterización de familias del primer ciclo, participación de las familias, entrevistas y grupo focal), y en cada subcarpeta, además, se creó una carpeta para alojar los datos de cada institución educativa, esto con el propósito de comparar los datos de ambas, teniendo en cuenta que cada institución se encuentra inmersa en un contexto sociocultural diferente y que, además, trabajan desde dos modelos pedagógicos distintos, no obstante ambas se preguntan por los bajos niveles de participación de las familias que atienden. Finalmente, se realizaron encuentros sincrónicos entre las investigadoras y la asesora una vez por semana.

2. Capítulo II: Escuela de padres & encuentro de familias: un recorrido por las experiencias de las instituciones educativas

En el presente capítulo, se realiza, en primera instancia, una aproximación a la normatividad sobre las escuelas de padres y a las definiciones de estas estipuladas en los PEI de las instituciones educativas estudiadas. Posteriormente, presentamos el análisis realizado a los documentos institucionales que nos permitieron evidenciar las estrategias, los mecanismos, las actividades, las personas convocadas, la asistencia, entre otros datos, de las escuelas de padres realizadas en los últimos tres años en ambas instituciones. Finalmente, se comparan los resultados de las escuelas de padres realizadas en ambas instituciones educativas y la aplicación de la propuesta de “encuentros de familias”; estos encuentros constituyen otra forma de convocar a las familias y fueron realizados por dos de las investigadoras en el nivel de preescolar en dichas instituciones.

Estos antecedentes posibilitaron comparar las escuelas de padres realizadas de manera tradicional con la experiencia de la propuesta de encuentros de familias, con el fin de evidenciar la importancia de generar una nueva propuesta de participación de las familias en la escuela, que es el objetivo del tercer capítulo.

2.1 Las escuelas de padres desde la normatividad

El primer acercamiento del sistema educativo hacia las familias se remonta al año 2007 con la edición y con la distribución de la cartilla Guía 16. En el 2010 se legalizó el programa de escuela de padres y madres con la ley 1404 que sigue vigente y, en el año en curso, el gobierno nacional presentó la estrategia Alianza Familia – Escuela y sancionó la Ley 2025 del 23 de julio de 2020. Estas propuestas apuntan a fomentar y a reglamentar estrategias que permitan el trabajo mutuo entre las familias y las instituciones educativas, programas que ampliaremos a continuación.

La Guía 26, Cartilla para padres de familia, elaborada desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2007, tuvo como objetivo contribuir a la participación de las familias en el proceso de formación de sus hijos. En su momento, la política educativa buscó el mejoramiento de la calidad de vida, pensando en aumentar la cobertura y en mejorar las prácticas

pedagógicas para contribuir a la construcción de ciudadanía y formación en derechos. Desde esta perspectiva, se pensaba en formar a las familias para fortalecer un trabajo recíproco con docentes, directivos y estudiantes desde la construcción de los PEI (Proyecto Educativo Institucional) y respondiendo al marco de competencias como requerimiento en una visión inclusiva.

Posteriormente, con la Ley 1404 de 2010 se creó el programa denominado “escuela para padres y madres” en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país. Esta ley contemplaba como propósito la posibilidad de integrar de manera articulada a los “padres y madres de familia, así como a los acudientes” con la comunidad educativa, buscando estrategias que permitieran la formación de los hijos e hijas desde aspectos como la restauración de valores, la responsabilidad social, el fortalecimiento de apropiadas técnicas de estudio y la comunicación adecuada en familia. Para el logro de estos propósitos, la norma planteó el acompañamiento y asesoramiento de profesionales especializados que organizaban las actividades y trabajaban con el grupo de padres y madres a nivel institucional.

Por otra parte, el 13 de Julio de 2020, se presentó ante el país la estrategia Alianza Familia - Escuela del gobierno nacional. Esta propuesta se enmarca en la necesidad de mejorar y de cualificar el acompañamiento académico de las familias a sus hijos e hijas, debido a las condiciones de confinamiento social dadas por la época de pandemia, en la que los y las estudiantes deben cumplir con sus responsabilidades académicas desde sus hogares y para lo cual, el sistema educativo debió dar un giro en sus estrategias de aprendizaje.

El proyecto de acompañamiento a las familias busca una construcción conjunta de prácticas, acciones y recursos, en pro del aprendizaje y del desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes. Uno de los pilares importantes a trabajar desde esta propuesta es la permanencia y el acceso al sistema educativo de la totalidad de las familias; para ello, cada institución educativa de acuerdo con su contexto, crea estrategias de relación y de acercamiento con las familias haciendo uso de herramientas como son, la programación radial, los programas en televisión nacional, las clases virtuales, las reuniones sincrónicas con estudiantes, las conferencias para cualificación de docentes y de las familias. Por otro lado, la estrategia se acompaña de la

publicación de fascículos de la colección denominada *Familias que acompañan la experiencia educativa de sus niñas, niños y adolescentes* que van dirigidos a toda la comunidad educativa.

Diez días después de ponerse en marcha la estrategia Alianza Familia – Escuela se sancionó la Ley 2025 de 2020¹⁶. Por medio de esta Ley se busca que las instituciones educativas, tanto públicas, como privadas, fomenten la participación activa de las familias y cuidadores en el proceso educativo por medio de las escuelas de padres. En este contexto, el reto mayor ha sido para las instituciones educativas, las cuales se han visto obligados a pensar en estrategias para generar encuentros con las familias y los cuidadores, con tal eficacia que, permitan estimular sus capacidades como responsables de derechos y a su vez, les brinden herramientas para que apoyen el proceso escolar de los y las estudiantes.

2.2 ¿Qué son las escuelas de padres para las IE en los PEI?

Recordemos que, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) cada institución educativa estipula la creación de las escuelas de padres, como respuesta a los requerimientos que el Ministerio de Educación Nacional ha sancionado en la normatividad mencionada previamente. La creación de las escuelas de padres pretende dar respuesta a las necesidades que presentan las familias con relación a la educación de sus hijos e hijas, pero también enfatizan en la corresponsabilidad que poseen las instituciones, con la formación de las familias en temáticas que se observen o se manifiesten como necesarias de ser orientadas, de cara a la proyección de una mejor calidad de vida.

La I.E. Finca la Mesa, aborda en su Manual de Convivencia dentro del capítulo 7, artículo 87, el perfil de la familia, que lo define como: familias y/o acudientes que orienten y fortalezcan el trabajo académico, respetuosos con las individualidades del estudiante tanto académicas como socioemocionales, prudentes y analíticos ante las dificultades, participativos y conocedores de sus derechos y deberes. En la misma línea, se requiere la presencia de las familias en otras instancias del gobierno escolar como son el caso del Consejo de Padres, Comités de evaluación y promoción, Comités de convivencia, Consejo directivo, garantes en el

¹⁶ Ley 2025 de 23 de julio de 2020, por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país. Con esta Ley se deroga la ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones.

programa de alimentación escolar (PAE) y en la Asociación de Padres de familia (que no procede en la actualidad, pero se pretende reanudar).

Así pues, en el PEI del año 2020 de la I. E. Finca la Mesa, dentro del apartado denominado “proyección a la comunidad”, en sus numerales 5.2.1 y 5.3.3 (anexo 7) se estipula el proyecto de Escuela de Padres, como un proyecto en el que se ofrecen charlas y talleres sobre diversos temas a las familias de la institución y la señala como un espacio de participación que ofrece la escuela a las familias, respectivamente.

Estas escuelas de padres están planteadas bajo dos modalidades de trabajo: una modalidad presenta la planeación y ejecución de cuatro charlas a cargo de los psicólogos de la institución, y en las que las temáticas de estas charlas se encuentran previamente estipuladas (técnicas de estudio y estrategias de acompañamiento con tareas escolares, proyecto de vida de los estudiantes, sexualidad, prevención de consumos de sustancias psicoactivas) y son ofrecidas a la totalidad de familias que hacen parte de la institución educativa; la otra modalidad de trabajo, hace referencia a las charlas o talleres desarrollados para un grupo determinado de familias, las temáticas apuntan a retomar intereses o problemáticas que emergen en las dinámicas internas de los grupos.

Ahora bien, en el PEI de la IE SADEP año 2020, en el capítulo 1, numeral 9.4, se establece el perfil del padre de las familias, en el que se define la familia como:

“pilar de toda la sociedad, de ella depende en gran parte su desarrollo y sostenibilidad, es el fundamento de todo ser humano, su reflejo en la sociedad y proyección en el sistema de la vida social de un país” Además, se señala que ésta debe estar “comprometida con ambientes familiares felices, armoniosos en los que sobresalgan los valores éticos, morales y cívicos”. En este mismo apartado se hace referencia a la participación de las familias en la institución educativa señalando que debe “ser parte integral del proceso de formación del estudiante, comprometerse con la institución y sus políticas internas, participe de los espacios y proyectos institucionales y dinamizador del PEI”. (p. 20)

A partir de lo planteado en el perfil de los “padres de familia” en el PEI, se observa que la institución concibe a las familias como parte fundamental y aliadas en el proceso de formación

de los y las estudiantes, pero también como integrante activo de la comunidad educativa con una capacidad de gestión. No obstante, en la cotidianidad de la escuela, no siempre se materializa la integración de los “padres de familia” de la forma señalada; con frecuencia hay dificultad para que los “padres de familia” accedan a las instalaciones de la institución, ya que se contemplan medidas de orden y de protección ante actos de los padres y de las madres, que son sentidos como amenazantes por experiencias de años anteriores, como las siguientes: agresiones físicas y verbales a docentes, interrupciones de clase, comentarios malintencionados acerca de los y las docentes, desacuerdos sobre estrategias sancionatorias empleadas por los y las docentes. Sumado a lo anterior se encuentran algunos temores, como lo que implicaría una demanda civil, “si un padre de familia sufre un accidente al interior de la IE”.

Por su parte, la “escuela de padres” está contemplada en el capítulo III del PEI, apartado correspondiente a Gestión de la Comunidad, en el numeral 6.1. En este capítulo se define este órgano como: “Espacio periódico con continuidad para la participación de los padres en la Institución con el fin de fortalecer los vínculos Familia-Institución-Comunidad Educativa que permitan un desarrollo integral y favorezcan la corresponsabilidad” (p. 64). Además, en este mismo apartado se nombran otros espacios de participación de los “padres de familia” como “integrar el Consejo de Padres, participar en las comisiones de evaluación y promoción, Comité de convivencia, Consejo Directivo, Comité de Restaurante Escolar, Equipo de Calidad y en los diferentes proyectos institucionales” (p. 66) Así pues, La escuela de padres hace parte de los proyectos obligatorios transversales de la institución y está a cargo de algunos docentes.

Debemos reconocer también, el apoyo y la participación de programas externos que se instauran en ambas instituciones educativas, como el caso de “Entornos protectores” e “Inclusión educativa”, quienes a cargo de profesionales de salud, psicólogos y trabajadores sociales, pretenden fortalecer las prácticas en las instituciones alrededor de temáticas como: convivencia escolar; derechos humanos, sexuales y reproductivos; la construcción de ciudadanía y; la protección integral; para lo cual desarrollan propuestas de talleres formativos dirigidos a las familias y a los y las docentes.

2.3 Análisis de la participación en las escuelas de padres de los últimos 3 años

El análisis que se presenta en este apartado, está basado en el rastreo de antecedentes de la participación de las familias en los procesos de gestión de las I. E. Finca la Mesa y la I. E. SADEP en los últimos tres años. Para ello, se revisaron los siguientes documentos institucionales: proyectos de escuela de padres y actas y registros de asistencia a las reuniones programadas por estos proyectos. A partir del estudio y del análisis de los registros de cada institución educativa, se identificaron algunos datos relevantes para la presente investigación que sirven como base para la caracterización de la situación actual de este programa. A continuación, presentaremos la información obtenida en cada institución educativa, organizada por año.

Para el año 2018, en la I.E. Finca la Mesa, se planteó, como meta de calidad, la necesidad de mejorar la asistencia en las escuelas de padres, al tratarse de uno de los aspectos de desempeño bajo en la evaluación institucional del año anterior. Frente a lo anterior, se argumentó, entonces, la necesidad de aumentar y de mejorar la convocatoria a las familias, además de crear estrategias que incrementaran la asistencia. Para ese año, en las escuelas de padres, se planearon talleres para socializar los siguientes temas: estilos de vida, consumo de sustancias psicoactivas, adecuado uso de las tics, educación para la convivencia y Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA-; estos talleres estaban dirigidos a las familias de la básica primaria de toda la institución. Las actas existentes en el archivo, no muestran las actividades planeadas, solamente hacen referencia a la lista de asistentes por encuentro.

Para el caso de la sede La Francia, aparecen 2 actas: la primera, remite a la reunión con las familias de los grados 5° (95 familias aprox.), en la que trataron el tema de la identificación del consumo de sustancias psicoactivas y a la cual asistieron 29 personas. La segunda reunión ocupó el tema de la responsabilidad de las familias en el estudio de los hijos; pese a que para esta charla, fue convocada la totalidad de las familias en la primaria (500 familias aprox.), en las actas del archivo se registra la participación de 26 personas.

Tabla 1*Escuela de Padres 2018 I. E. Finca la Mesa*

| Reuniones | Tema de reunión | Población dirigida | Convocados | Asistentes |
|------------------|--|---------------------------|-----------------------|-------------------|
| 1 | consumo de sustancias psicoactivas | grado 5° La Francia | 95 familias | 29 personas |
| 2 | responsabilidad de la familia en el estudio de los hijos | primaria, sede La Francia | 500 familias (aprox.) | 26 personas |

Nota: Tabla elaborada con información suministrada por las actas de las reuniones de las escuelas de padres.

En el año 2019, la psicóloga líder del proyecto formuló una propuesta denominada “padres, madres y cuidadores a la escuela”; por primera vez se incluyeron a los cuidadores, lo que denota que fueron visualizados algunos cambios en la estructura familiar y en las realidades de los niños y de las niñas. Este proyecto planteó las “escuelas de padres” como espacios de reflexión y de capacitación dirigidas a las familias, responsables de la formación de sus hijos. Dentro de esta propuesta se expuso el concepto de familia pronunciado por el Consejo de Estado en el año 2013: “es una estructura social que se construye a partir de un proceso que genera vínculos de consanguinidad o afinidad entre sus miembros, por esta razón se conforman manifestaciones que brindan congruencia y unión como institución social, basados desde el apoyo, el amor, la solidaridad”.

En este proyecto, se realizó una variación en la metodología que se venía implementando en las escuelas de padres; ahora, la realización de algunos talleres estaría a cargo de los psicólogos de la institución con las familias de las diferentes sedes, mientras que otras escuelas de padres serían desarrolladas por los docentes con las familias que conforman un grupo

específico. Para el caso de los y de las docentes, los parámetros y las actividades planeados para el desarrollo de las temáticas en estos talleres, fueron orientados por los psicólogos. Es de resaltar que las escuelas de padres se realizaron en los días de entrega de calificaciones con el fin de aumentar la asistencia.

En el archivo del programa escuela de padres del año 2019 se encontraron cuatro actas: la primera hace referencia a una reunión que realizó la sicóloga sobre los derechos y los deberes de los niños, para la que se convocaron las familias de los grados de primaria de toda la institución educativa (1.300 familias aprox.); en la asistencia de la actividad aparece el registro de 42 personas. La segunda acta pertenece a una reunión convocada nuevamente a las familias de todos los grados de primaria pertenecientes al plantel, para tratar el tema de pautas de crianza; a esta reunión asistieron 42 personas. La tercera acta, se refiere a la convocatoria para las familias del grado 3.2 (35 familias aprox.), en la que se trató el tema de inteligencia emocional y a la que solo asistieron 4 personas. Finalmente, la última acta, registra la reunión con las familias del grupo 1.3 (30 familias aprox.) y evidencia que se habló sobre la autoestima y que asistieron 10 personas.

Es importante aclarar que la tercera y la cuarta reunión de escuelas de padres, fueron realizadas por parte de otra psicóloga del grupo de profesionales que acompañan los procesos en la institución educativa y que estaban orientadas a trabajar temáticas específicas de los grupos.

Tabla 2

Escuela de Padres 2019 I. E. Finca la Mesa

| Reunión | Tema de reunión | Población dirigida | Convocados | Asistentes |
|----------------|-------------------------------------|--|-----------------------|-------------------|
| 1 | Los derechos y deberes de los niños | familias de la primaria de todo el plantel | 1.300 familias aprox. | 42 personas |

| | | | | |
|---|------------------------|--|-----------------------|-------------|
| 2 | Pautas de crianza | familias de la primaria de todo el plantel | 1.300 familias aprox. | 42 personas |
| 3 | Inteligencia emocional | familias del grado 3.2 sede La Francia | 35 familias aprox. | 4 personas |
| 4 | Autoestima | familias del grupo 1.3 sede La Francia | 30 familias aprox. | 10 personas |

Nota: Tabla elaborada con información suministrada por las actas de las reuniones de las escuelas de padres.

Es importante mencionar que no se tiene evidencia de las reuniones que realizaron las docentes con las familias en las entregas de calificaciones, pues hacen parte del archivo personal que cada docente posee y que, posteriormente entrega a las directivas de la institución como base para la evaluación institucional.

En el 2020 se tiene la evidencia de dos escuelas de padres presenciales realizadas por psicología en la Sede La Francia. La primera reunión se realizó en el mes de enero, a la cual asistieron 30 personas de un total de 590 familias convocadas, para trabajar el tema “manual de convivencia y conformación de Asociación de Padres de familia”. La segunda reunión se celebró en el mes de febrero con la participación de 14 personas, para el mismo número de familias convocadas. En esta ocasión se habló sobre los temas de hábitos de estudio, pautas de crianza y disciplina positiva.

Tabla 3

Escuela de Padres 2020 I. E. Finca la Mesa

| Reunión | Tema de reunión | Población dirigida | Convocados | Asistentes |
|---------|-----------------|--------------------|------------|------------|
|---------|-----------------|--------------------|------------|------------|

| | | | | |
|---|---|--|---------------|-------------|
| 1 | Manual de convivencia y conformación de Asociación de Padres de familia | familias de la primaria de sede La Francia | 590 familias | 30 personas |
| 2 | Hábitos de estudio, pautas de crianza y disciplina positiva | familias de la primaria de sede La Francia | 590 familias. | 14 personas |

Nota: Tabla elaborada con información suministrada por las actas de las reuniones de las escuelas de padres.

Dadas las condiciones de confinamiento social decretado a partir del mes de marzo, en el presente año no se pudo realizar escuela de padres en la entrega de calificaciones. Como estrategia implementada para atender a las nuevas condiciones de trabajo con familias y estudiantes, el equipo de profesionales psicosociales de la I. E. Finca la Mesa, realizaron algunas reuniones sincrónicas vía Teams con familias que fueron convocadas por grupos (primaria, secundaria). Dentro de los temas trabajados en los encuentros convocados, se pueden citar: manejo de la ansiedad, manejo de conflictos y autocuidado, adicciones y abuso sexual.

Lamentablemente no se posee registro de la cantidad de asistentes a estos encuentros, pero según los datos suministrados por parte de la psicóloga líder del proyecto, a estas reuniones asistieron alrededor de 50 personas (3 %) del total de familias de primaria. Dentro de las explicaciones recibidas sobre la inasistencia, algunas familias afirmaron que en el horario de la citación se encontraban laborando y otras manifestaron dificultades para ingresar a la plataforma utilizada.

Ahora bien, en la I. E. SADEP el proyecto de escuela de padres ha atravesado por diversos momentos, algunos de ellos positivos, en los que la asistencia de los “padres de familia” ha sido nutrida. Pese a lo anterior, durante algunos años, esta participación de las familias, decayó por diferentes circunstancias, entre ellas, el cambio de las directivas y los docentes que coordinaban el proyecto, la pérdida de la información histórica del proyecto y la mutación de la metodología de los encuentros, entre otras. Durante el año 2018, la institución se planteó la meta

de reactivar las escuelas de padres teniendo en cuenta que fue uno de los aspectos priorizados en la evaluación institucional del 2017. Así mismo, dichas escuelas están pensadas como estrategias metodológicas para fortalecer el proceso educativo de los y de las estudiantes, por lo que se diseñó un plan de acción general, con la contribución de las profesionales del aula de apoyo y del programa “Entorno protector”. De esta manera, se planeó una conferencia inicial masiva, aprovechando la reunión para la entrega del informe académico parcial, así mismo se programaron reuniones por grupos focalizados en los que se trabajó temáticas como: fortalecimiento de habilidades sociales desde el hogar, corresponsabilidad Familia- escuela, estrategias para favorecer la norma y la disciplina, estimulación del desarrollo infantil y signos de alarma. También, se realizaron 2 reuniones con los padres de los niños beneficiarios del aula de apoyo con las siguientes temáticas: recursos escolares para la inclusión y el acompañamiento y presentación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR. Durante este año, 2018, se realizaron 16 escuelas de padres con los grupos de primaria, en dichas reuniones se observa un mayor porcentaje de asistencia en los 6 grupos de preescolar y en un grupo de primero, estos encuentros fueron convocados por las docentes de estos grados y, en el caso de preescolar, se realizaron con la presencia de los y de las estudiantes.

Tabla 4

Escuela de Padres 2018 I. E. San Antonio de Prado

| N° | Reunión | Fecha | Tema | Asistentes | Convocados | Grado | % |
|----|---------|-----------|--|------------|------------|-------|-----|
| 1 | 26 | | Habilidades sociales desde el hogar | 32 | 36 | 1-2 | 90% |
| 2 | 24 | Agosto 28 | Fortalecimiento DBA a través de estrategias pedagógicas. | 28 | 38 | 3-5 | 65% |

| | | | | | | | |
|-----------|----|------------|--|----|----|----------|-----|
| 3 | 15 | Mayo 9 | Habilidades sociales desde el hogar. | 14 | 38 | 4-2 | 36% |
| 4 | 20 | Junio 24 | Habilidades sociales desde el hogar. | 9 | 39 | 1-6 | 23% |
| 5 | 23 | Agosto 22 | Habilidades sociales desde el hogar. | 36 | | 1 | |
| 6 | 1 | Enero 30 | Corresponsabilidad Familia-Escuela. | 28 | 32 | TS 4 | 85% |
| 7 | 2 | Enero 31 | Corresponsabilidad Familia-Escuela | 27 | 33 | TS 6 | 82% |
| 8 | 3 | Febrero 2 | Corresponsabilidad Familia-Escuela | 26 | 30 | TS 3 | 89% |
| 9 | 4 | Febrero 5 | Corresponsabilidad Familia-Escuela | 27 | 32 | TS 5 | 84% |
| 10 | 5 | Febrero 8 | Corresponsabilidad Familia-Escuela. | 25 | 31 | TS 2 | 89% |
| 11 | 8 | Febrero 16 | Corresponsabilidad Familia-Escuela. | 25 | 70 | TS 1 y 3 | 35% |
| 12 | 11 | Marzo 12 | Estrategias para favorecer la norma y la disciplina. | 8 | 38 | 2 | 23% |

| | | | | | | | |
|-----------|----|----------------|---|----|-----|--------|------|
| 13 | 18 | Julio 23 | Fortalecimiento DBA a través de estrategias pedagógicas. | 20 | 38 | 2 | 53% |
| 14 | 16 | Mayo 10 | Recursos escolares para la inclusión. | 6 | | | NEE |
| 15 | 32 | Octubr e 29 | Estimulación infantil y signos de alarma | 10 | 800 | Varios | 1.3% |
| 16 | 27 | Sept 20 | PIAR | 42 | | | NEE |

Nota: Tabla elaborada con información suministrada por las actas de las reuniones de las escuelas de padres.

En el 2019 se continuó con el proyecto de escuela de padres, esta vez realizando encuentros por ciclos, sin tener en cuenta las necesidades de cada grado en el diseño de las temáticas y de las metodologías de los encuentros. En algunas oportunidades se incluyó, para estas sesiones, la solicitud de los docentes sobre temas a tratar con sus grupos de acuerdo a las necesidades identificadas. Los temas trabajados en los encuentros por ciclos fueron: acompañamiento familiar en lo escolar para dificultades comportamentales y del aprendizaje; derechos y deberes de los estudiantes y de la población con discapacidad; signos y síntomas de alarmas para el aprendizaje y el comportamiento; valoraciones del entorno sociofamiliar para PIAR y crianza humanizada; estrategias de promoción de habilidades en lectura y escritura en corresponsabilidad familiar y; políticas de educación inclusiva derechos-deberes y responsabilidades.

Tabla 5

Escuela de Padres 2019 I. E. San Antonio de Prado

| N° | Taller | Fecha | Tema | Asistentes | Convocados | Grado | % |
|-----------|---------------|--------------|-------------|-------------------|-------------------|--------------|----------|
|-----------|---------------|--------------|-------------|-------------------|-------------------|--------------|----------|

| | | | | | | | |
|-----------|----|-------------------|--|-----|------|-----------------|-----|
| 1 | 3 | Febrero 27 | Acompañamiento para el disfrute de la lectura en casa. | 10 | 430 | 1 y 2 | 3% |
| 2 | 4 | Febrero 28 | Derechos y deberes de estudiantes y población con discapacidad. | 42 | 2000 | varios | 2% |
| 3 | 7 | Marzo 27 | Acompañamiento familiar en lo escolar. | 21 | 32 | TS 2 | 66% |
| 4 | 9 | Abril 3 | Acompañamiento familiar en lo escolar. | 54 | 210 | TS 5 y 1 | 26% |
| 5 | 12 | Mayo 3 | Signos y síntomas de alarma para el aprendizaje y el comportamiento. | 103 | 420 | 2 y 3 | 25% |
| 6 | 17 | Mayo 15 | Acompañamiento para el disfrute de la lectura. | 26 | 315 | 1, 2 y 3 | 8% |
| 7 | 20 | Mayo 27 | Crianza humanizada. | 7 | 900 | Primer ciclo | 1% |
| 8 | 26 | Junio 5 | Promoción de habilidades en lectura y escritura. | 43 | 900 | Primer ciclo | 5% |
| 9 | 29 | Julio 30 | Educación inclusiva derechos-deberes PIAR. | 15 | | varios | |
| 10 | 32 | Agosto 21 | Signos y síntomas de alarma para el aprendizaje y el comportamiento. | 72 | 420 | 4 y 5 | 18% |
| 11 | 37 | Septiem bre 26 | Acompañamiento escolar desde estilos de aprendizaje. | 142 | 210 | Sextos | 68% |

| | | | | | | | |
|----|----|---------------|--|----|-----|----------|----|
| 12 | 38 | Septiembre 30 | Dispositivos básicos de aprendizaje. | 7 | 210 | Varios | 4% |
| 13 | 42 | Octubre 3 | Fortalecimiento de habilidades sociales y competencias ciudadanas. | 19 | 210 | Varios | 9% |
| 14 | 43 | Noviembre 6 | Pautas para el manejo de la discapacidad en el hogar. | 7 | | 3, 4 y 5 | |

Nota: Tabla elaborada con información suministrada por las actas de las reuniones de las escuelas de padres.

Finalmente, en el año 2020, debido a la contingencia por el COVID 19 se realizaron unos foros virtuales una vez a la semana. La metodología para dichos foros consistió en que las familias se inscribieron a través de un formulario de google, en el que tenían la posibilidad de sugerir temáticas; la asertividad, la comunicación en familia, el acompañamiento escolar, el manejo de las emociones, el manejo de la tristeza, las relaciones familiares y cómo ayudar a los niños a continuar aprendiendo en casa, fueron algunos de los temas tratados. El promedio de asistencia de estos encuentros fue de 30 a 40 personas, correspondiente al 1.5% de las familias convocadas, que son 2800.

2.4 Encuentros de Familias: otra forma de convocarnos

Los Encuentros de Familias son una propuesta de trabajo que nació, por parte de dos de las investigadoras de esta tesis, tras las inquietudes que se generaron al escuchar, por parte familias y docentes, expresiones como: “en preescolar solo se juega y no se hace nada”, “en preescolar no enseñan nada”, “esas profesoras solo pierden el tiempo jugando y haciendo manualidades”. Las anteriores expresiones dan cuenta de las representaciones sociales que se tiene acerca del trabajo que se realiza en este grado escolar. Con el propósito de interrogar esas representaciones sociales se planteó una serie de encuentros con familias del grupo transición de la I. E. Finca la Mesa y con los y las docentes de primaria.

Observando la respuesta positiva de participación y de asistencia a estos encuentros, se han mantenido y se han planeado durante varios años en esta institución educativa y se han

replicado en los 6 grupos de Transición que tienen las diferentes sedes. Estos encuentros tienen como objetivo dar a conocer la dinámica interna del grado transición y la manera como aprenden los niños a través del juego. Por lo anterior, es importante experimentar con material concreto para luego llevarlo a la cognición, es decir, construir el conocimiento; se hace necesario, entonces, generar actividades de aprendizaje significativo que les permita comprender el mundo, meta fundamental del grado Preescolar.

Para alcanzar el objetivo señalado, se organizaron 6 encuentros que hacen referencia a cada dimensión del desarrollo, tal como es contemplado por el MEN 1998, bajo los tres principios rectores de la educación preescolar: integralidad, participación y lúdica; lo anterior para garantizar a los niños y a las niñas un desarrollo integral a partir de la adquisición de nuevos aprendizajes. Los encuentros están diseñados con una metodología lúdica que involucra el juego, el arte y la experimentación, la metodología permite que todos los asistentes puedan participar sin importar su edad o nivel educativo. En este sentido, Huizinga (2005), plantea que se puede afirmar que “la lúdica favorece la interacción, permite estrechar los vínculos y favorece la educación” (p. 26).

Además, dicha metodología puede variar dependiendo de la dimensión a trabajar, pero siempre prevalece un carácter lúdico y participativo de las familias y de los niños y de niñas. Por ejemplo, en el encuentro correspondiente a la dimensión comunicativa, a partir del reconocimiento y del trabajo con el nombre de los niños y de las niñas, se crean textos, rimas, canciones, rompecabezas y hay una interacción continua entre todos los participantes con un trabajo grupal.

Uno de los aspectos iniciales contemplados en estos encuentros fue la necesidad de nombrarlos de manera diferente para que las personas no los asociaran con la representación construida sobre las tradicionales Escuelas de Padres, en un esfuerzo por aislar los recuerdos o experiencias previas y generar expectativas positivas frente a ellos. El término *Encuentro* alude a la posibilidad de acercarse, de descubrir, de confluir y de hallar. Por su parte, familias en plural, se utiliza como una apuesta política, pues se atiende a la condición diversa y cambiante de esta estructura social, que es interdependiente de la dinámica social y debido a ello muchos niños y niñas son criados por abuelos, cuidados por tíos e incluso por personas que no tienen

consanguinidad, pero que, a través del transcurrir del tiempo y de los vínculos que se tejen, se categorizan como familias.

Como una de las circunstancias que interfiere en la participación de las familias en las convocatorias que realizan las instituciones educativas, es el hecho de que, en la mayoría de familias, los padres y las madres laboran y por esta razón no pueden asistir a las citaciones que se les realiza, es válida, entonces, la necesidad de ampliar la convocatoria. A los encuentros de familia se cita, no solo a los padres y a las madres, sino a cualquier integrante de las familias, es decir, puede asistir otro integrante de la familia, llevar hermanos o, incluso, la persona encargada de cuidar y de acompañar al estudiante en el día a día, y de esta manera asegurar la asistencia a los encuentros y el logro de los objetivos planteados en ellos.

Es importante resaltar el hecho de que, desde el inicio de los encuentros de familias, se cuenta con la presencia y con la participación activa de los y las estudiantes; los niños y las niñas se encargan de realizar la invitación escrita, de motivar a su familia para que asista y de participar con ella en cada actividad del encuentro. De esta manera, se elimina la dificultad de desescolarizar a los estudiantes, situación que para la institución educativa y para los padres y madres se convierte en un obstáculo al momento de asistir a cualquier convocatoria.

Esta presencialidad de los niños y de las niñas en los encuentros permite, además, que las familias se involucren en las actividades con sus hijos o acudidos; verlos en acción, observar cómo se relacionan con los otros, permite ver el proceso de aprendizaje y con este, reconocer las preferencias en las actividades, las dificultades, observar la dinámica del grupo y aprender estrategias de juego y de acompañamiento que se pueden replicar en casa. Un aspecto necesario en estas dinámicas de trabajo, es reconocer la individualidad de cada niño y niña desde su pensar, su sentir, sus gustos, sus habilidades y sus saberes previos, para evitar la tendencia a comparar y a homogeneizar los procesos en los niños y en las niñas. Dentro de esta dinámica se hace énfasis a las familias sobre la necesidad de concebir la evaluación como una reflexión propia (autoevaluación) en primer lugar y luego, como una construcción con el otro (coevaluación), en la que se siente reconocido y valorado desde sus particularidades, para así tomar decisiones para mejorar.

Es preciso mencionar que esta propuesta, que inicialmente surgió en un solo grupo de transición de la I. E. Finca la Mesa, posteriormente, se presentó ante los docentes de primaria con el fin de posibilitar una transición exitosa entre preescolar y primero. Así mismo, se replicó a los demás grupos de Transición de la I. E. y se presentó en el núcleo 915 con los rectores de las instituciones del sector. En la actualidad, se ha replicado en la I. E. SADEP con el grado Transición.

Al evaluar los encuentros de familias, se puede resaltar que los niños y las niñas durante la actividad muestran su orgullo y su felicidad al sentirse acompañados y participar de las diferentes actividades. Luego de cada encuentro se puede escuchar experiencias de los niños sobre réplicas de actividades que hacen en casa, se observa una mayor participación de las familias en el acompañamiento, se crean lazos grupales entre los adultos, se reconocen a los otros compañeros y amigos de los niños, se comprenden las dinámicas internas del grupo y la importancia del juego en esta etapa.

Figura 1

Encuentros de familia I. E. Finca la Mesa



Fuente: evidencia fotográfica de encuentros de familia grado Transición entre los años 2016 a 2019.

En 2017, en la I.E SADEP, se realizaban encuentros de padres solo en uno de los grupos del grado preescolar por iniciativa de la docente. Los encuentros tenían una periodicidad de cada tres meses y se enfocaban desde un aspecto psicológico y relacional, es decir, se trabaja en torno a la relación del padre y de las madres con su hijo y se construía una bitácora a lo largo de los encuentros. Esta iniciativa tuvo acogida entre las familias y muchos lograron sensibilizarse acerca de la relación que estaban construyendo con su hijo e hija y transformar algunos vínculos poco sanos. No obstante, programar los encuentros era difícil por la necesidad de desescolarizar a los estudiantes; la desescolarización resultaba problemática no solo por directrices administrativas, sino además porque las familias manifestaban no poder asistir por no tener quien cuidara de sus hijos.

En el año 2018 se conoció la propuesta de los *Encuentros de familias* y se inició la transformación del espacio con muy buenos resultados. A lo largo de estos encuentros se observó una mayor asistencia y participación activa de las familias, así como de los niños y de las niñas quienes además expresaban su alegría y entusiasmo en estos encuentros. Durante la evaluación, los participantes manifestaron su satisfacción y motivación para continuar aprovechando este tipo de espacios, que les permitió acercarse y conocer la forma en la que aprenden sus hijos y acudidos, algunas estrategias metodológicas utilizadas en el preescolar que ellos podían utilizar en el acompañamiento en casa, y también, la integración con otras familias del grupo que les permitió intercambiar experiencias y sentirse identificados.

Figura 2.

Encuentros de Familia I.E. San Antonio de Prado



Fuente: evidencia fotográfica de encuentros de familia grado Transición entre los años 2017 a 2018.

En los días siguientes a los encuentros, los niños y las niñas hablaban sobre la experiencia y comentaban acerca de lo que hacían en casa, además, en las clases, se mostraban más participativos y con mayor entusiasmo, como si se hubiese dado un ambiente de mayor acogida, calidez, o confianza. Por su parte, las familias preguntaban más sobre los temas que se estaban trabajando en el grupo, las actividades para reforzar en casa y hablaban sobre lo que los niños y las niñas decían.

A partir de las interacciones en los encuentros, las familias se reconocieron entre sí, identificaron los amigos de sus hijos e hijas e incluso algunos generaron lazos de amistad. Se tuvo la oportunidad de observar que, durante el siguiente año, estas relaciones perduraron en el

tiempo y se consolidaron grupos de madres que ayudaban a otros estudiantes en su proceso lecto escritor por fuera de la I.E.

Se concluyó, que el éxito de los encuentros estuvo íntimamente ligado con las relaciones que se establecieron entre las familias, la participación activa de las mismas junto con los niños y las niñas, el tipo de dinámica de trabajo que se utilizó para su ejecución, los temas trabajados y su especificidad en el grado o nivel de desarrollo en el que se encontraban los y las estudiantes.

En las experiencias de las dos I. E. donde se han implementado los Encuentros de Familia, se mantuvo el objetivo principal, la metodología de trabajo como base de esta propuesta, la participación activa de los niños y las niñas y la periodicidad. Sin embargo, dentro las actividades organizadas en la planeación de los encuentros (basado en las dimensiones del desarrollo) es posible realizar cambios y ofertas de actividades de acuerdo a las características de la población, los intereses y las herramientas existentes en el plantel. Lo anterior, permitiría que la propuesta pueda ser replicada en diferentes instituciones.

Al evaluar esta experiencia de realizar los encuentros de familia en ambas instituciones y poner a conversar los resultados de las evaluaciones y las observaciones de las docentes, se concluye que:

La participación de los niños y las niñas en los encuentros es un gran éxito, inicialmente esta participación fue pensada con dos objetivos claves: el primero, garantizar la asistencia de las familias a los encuentros y, el segundo, posibilitar a las familias la identificación de las necesidades, habilidades y conocimientos particulares de los niños y las niñas en su proceso de formación.

El primer objetivo, obedece a que dos de las excusas más comunes para la inasistencia de los acudientes a los llamados de la escuela son: “no tener quien cuide a los niños” y “no poder asistir por encontrarse laborando”. Al involucrar a los niños y las niñas en los encuentros se logró una asistencia del 95% de las familias. Además, su participación posibilitó un espacio de interacción y de aprendizaje entre las familias (cualquier miembro de la familia o cuidador).

Los resultados de las evaluaciones, las observaciones y los comentarios realizados por los participantes de los encuentros de familias en ambas instituciones educativas, son favorables. Al

final de cada encuentro se aplicó una encuesta de satisfacción, donde se midió el manejo del tema por el facilitador, los materiales y los recursos, la pertinencia del tema para el grado, la importancia del tema para las familias y el horario. Entre el 85% y el 96% de las familias encuestadas evaluaron en un nivel muy alto el grado de satisfacción con los encuentros.

Durante la realización de los encuentros se fortaleció la participación de las familias, este progreso se vio reflejado en la asistencia, que osciló entre el 85% y el 95%; estos porcentajes se sostuvieron durante los encuentros llevados a cabo en los últimos dos años. De igual manera, en los encuentros de familias se escuchaban continuamente expresiones de satisfacción, entusiasmo en la participación y deseos de continuar aprendiendo, tanto en los adultos, como en los niños y las niñas participantes.

Ambos objetivos iniciales fueron logrados con éxito, pero además se evidenció que la presencia de los niños y de las niñas motivó a las familias a participar con entusiasmo de estos espacios de aprendizaje e intercambio. Al inicio de los encuentros, algunas familias se mostraron recelosas de participar, pasivas, tímidas, calladas, expectantes y esperando la instrucción o que otra persona se arriesgue; esta actitud resulta normal si tenemos en cuenta el rol pasivo que generalmente se le asigna a las familias cuando la escuela las convoca. Sin embargo, la alegría, la confianza y el manejo del espacio que tienen los niños y las niñas brindó seguridad, es decir, los niños y las niñas con su actitud y con su disposición invitaron y guiaron a sus familias en las diferentes actividades. Así mismo, las familias brindaron apoyo y acompañamiento desde sus habilidades, es decir, las familias y los niños y las niñas hicieron equipo para cumplir con las actividades y para disfrutarlas.

Cuando nos referimos al acompañamiento que realizan los acudientes a los niños y a las niñas, hay dos momentos que tenemos que analizar: un primer momento tiene lugar durante el desarrollo de los encuentros, en los que las familias al compartir este espacio pueden observar el desempeño de los niños y de las niñas en las actividades que se proponen. Así mismo, las familias identifican el proceso de los otros compañeros de la misma edad y a partir de allí, conocen las necesidades particulares de cada niño y niña. De igual manera, las familias confrontan sus errores, confusiones y arquetipos frente al acompañamiento escolar, generando cuestionamientos respecto al grado de exigencia que hacen a los niños y a las niñas, pero lo más

importante es que pueden conocer nuevas formas para acompañar en casa y experimentar otras opciones de relación desde el juego y las actividades lúdicas. Es importante, puntualizar que en estos encuentros se muestra el error y la dificultad como parte necesaria para crecer y mejorar. Se rescata también la individualidad de los niños y de las niñas, ya que cada uno posee diferentes habilidades e intereses, y desde allí, las familias entienden que deben ser respetuosos de los procesos individuales de aprendizaje de estos.

Un segundo momento, tiene que ver con el fortalecimiento del acompañamiento en casa, que, como consecuencia de los encuentros de familias, promueve otras dinámicas en el trabajo cotidiano de los niños y las niñas dentro de las aulas. A través de sus expresiones, sus comentarios y sus desempeños, se puede evidenciar que las familias comparten más con ellos y con ellas, se interesan en sus tareas y deberes escolares y, en algunos casos, se ponen en práctica estrategias y actividades socializadas en los encuentros. Asimismo, las familias se mostraron interesadas en el trabajo de clase y compartieron con las docentes otras iniciativas que ellos crearon en casa, propiciando una mejor comunicación.

Que las familias conozcan el momento de desarrollo que atraviesa su hijo o hija, sus habilidades, sus destrezas y sus limitaciones, fortalece el vínculo familias-niños y niñas, y posibilita un acompañamiento efectivo necesario para el avance académico. En este punto nos encontramos con lo planteado por Díaz et al. (2011), cuando afirman que los padres de familia no acompañan por “ignorancia pedagógica”. A partir de la participación constante de las familias en los encuentros y del conocimiento adquirido en estas actividades, éstas están en capacidad de comprender cómo aprenden sus hijos e hijas y brindarles un acompañamiento efectivo, enmarcado en el goce y el disfrute.

Finalmente, las familias expresaron su interés de participar nuevamente en espacios formativos desde esta orientación lúdica, como una forma de acercarse y expresar sus sentires y temores en contacto directo con los niños, niñas y los maestros, siendo el juego el mejor vehículo para poner en marcha la comunicación entre la escuela, las familias y los niños.

Luego de analizar el impacto de las escuelas de padres y de los encuentros de familias como dos propuestas de participación en la escuela, podemos decir que, en la cotidianidad de las instituciones educativas se da cumplimiento a las directrices legales acerca de los proyectos

obligatorios y demás programas que garanticen la participación de los padres de familia, pero esto se hace desde “el deber ser”, acciones que tienen poco impacto y acogida por parte de las familias evidenciado en la baja asistencia. Esta situación, termina perpetuando algunas representaciones sociales de directivos, de docentes y de familias que se enmarcan en la crítica y en la culpabilización mutua de las dificultades que se presentan en la dinámica escolar. No obstante, en los encuentros de familia se observa una transformación de la forma de participar que es incluyente, activa y práctica para las familias y la escuela. Esta propuesta está pensada en la necesidad particular de las familias dado el momento de desarrollo de sus hijos e hijas y lo más importante, les da la posibilidad de interactuar, de expresar necesidades, ideas y temores. Se observa una mayor acogida por parte de las familias, evidenciada en la alta asistencia y permanencia de la misma a lo largo del año escolar, así como en los resultados de las evaluaciones de cada encuentro. Desde esta perspectiva, se plantea la importancia de ofrecer a las familias espacios de participación más íntimos, pensados tras un análisis de la necesidad particular ya sea del grado que cursa el hijo e hija, o problemática común. Espacios que las familias puedan sentir como propias, útiles e interesantes.

Por lo anterior, en el siguiente capítulo se analizan las representaciones sociales de las familias del primer ciclo escolar acerca de su participación en la escuela, como un primer momento en el camino de promover espacios de encuentro entre la escuela y las familias, que sean más acordes con las necesidades de esta última de la comunidad educativa en general.

3. Capítulo III: Rescatando las voces de las familias

En este capítulo se indagó por las experiencias, las concepciones y las expectativas de las familias acerca de su participación en la escuela y la relación entre estas representaciones sociales y el ejercicio de su ciudadanía política. El apartado transita por varios momentos, el primero es la caracterización de las familias del primer ciclo escolar (0 a 3°) de ambas instituciones, el segundo es la identificación de las representaciones sociales de las familias acerca de su participación en la escuela y, el tercero, es el análisis de la relación de las representaciones sociales con el ejercicio de ciudadanía política.

3.1 Caracterización de las familias de las instituciones educativas Finca la Mesa (Sede La Francia) y San Antonio de Prado

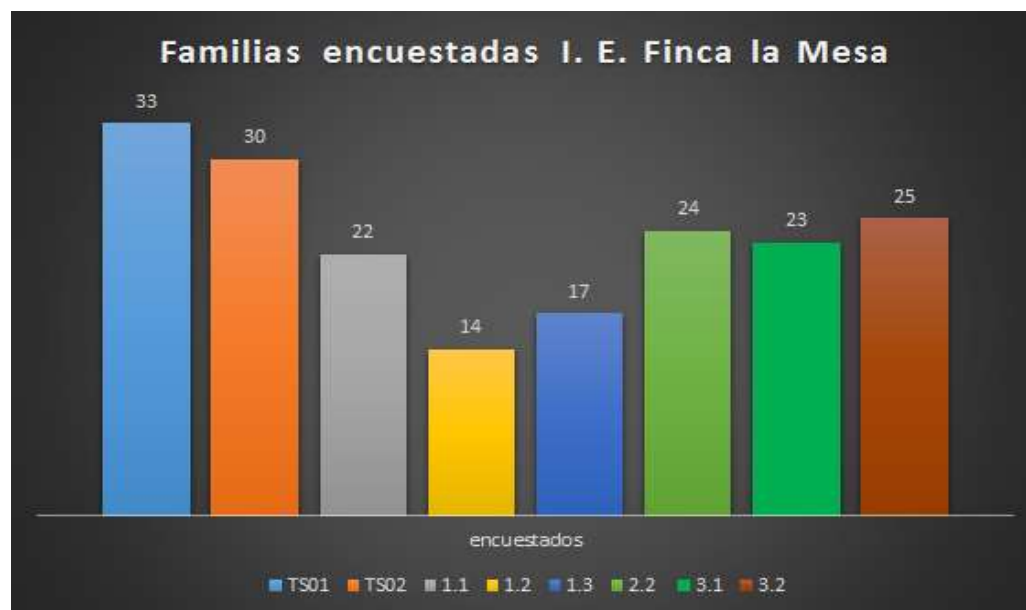
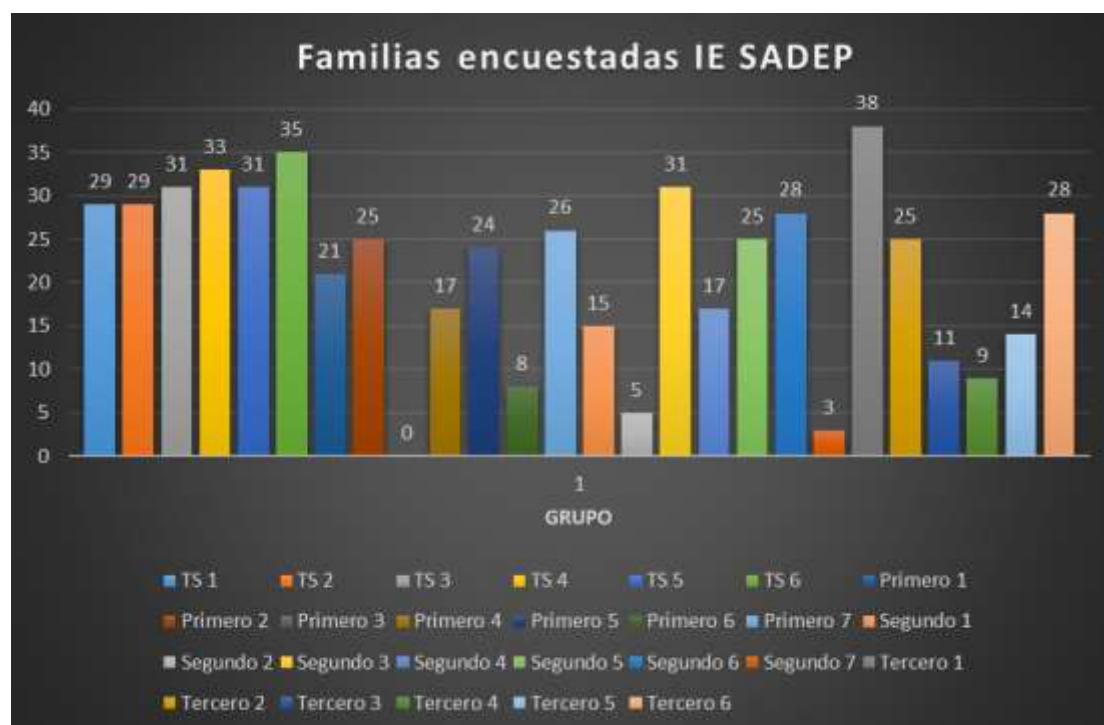
Para caracterizar a las familias de ambas instituciones educativas se utilizaron dos cuestionarios, uno en la I. E. Finca la Mesa y otro en la I. E. SADEP (ver anexos). En la primera institución se aplicó un formulario más breve, debido a la oportunidad que se presentó de aplicarlo antes de que se declarara el estado de emergencia sanitaria. Por otro lado, en la I.E. SADEP el cuestionario de caracterización se aplicó a través de formularios de google (ver anexo), que se enviaron a las familias por medios digitales, acudiendo a la colaboración de las docentes directoras de grupo de cada grado.

En la I. E. Finca la Mesa, de una población total de 305 estudiantes de los grados transición a tercero, solamente respondieron la encuesta 188 familias, es decir el 61,6%¹⁷. En cuanto a la I. E. SADEP, de las 970 familias que conforman el primer ciclo, se logró caracterizar 561 de ellas, lo que equivale al 58%. A partir del análisis de la información aportada por las familias en las encuestas de caracterización se pudo identificar el estrato socioeconómico, la tipología familiar, las edades, el nivel educativo y la condición laboral de padres y madres, entre otras características.

¹⁷ Del total de 188 familias encuestadas: en el grado TS01, 33 familias respondieron la encuesta (el total de los integrantes del grupo), Ts02, 30 familias respondieron de un total de 35. Grado 1.1, 22 familias un total de 32. En el grado 1.2. 14 familias respondieron un total de 33. Grado 1.3, 17 familias respondieron, un total de 30. Grado 2.2, 24 familias respondieron un total de 32. Grado 3.1, 23 familias respondieron un total de 35. Grado 3.2, 25 Familias respondieron un total de 35.

Figura 3

Cantidad de familias caracterizadas de acuerdo al grado



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos arrojados por el cuestionario de caracterización aplicado a las familias de la I. E Finca la Mesa y la I. E SADEP a través de google form.

Frente a la caracterización de las familias por estrato socioeconómico, podemos decir que en la I. E. SADEP las familias pertenecen al estrato 2 en un 65%, al estrato 3 en un 26 %, al

estrato 1 en un 7% y el 2% restante, correspondiente a 10 familias, no respondió. Por su parte en la I. E. Finca La Mesa (Sede La Francia), encontramos que el 74% de las familias pertenecen al estrato 2, el 14% al estrato 1, el 1% a los estratos 3 y 4, y, el 11%, no respondieron a la pregunta.

Tabla 6

Estrato socioeconómico de las familias caracterizadas

| ESTRATO SOCIOECONOMICO | I.E. FINCA LA MESA | I.E. SADEP |
|-------------------------------|---------------------------|-------------------|
| 1 | 27 | 41 |
| 2 | 139 | 365 |
| 3 | 1 | 143 |
| 4 | 1 | 0 |
| No responde | 20 | 10 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos arrojados por el cuestionario de caracterización aplicado a las familias de la I. E Finca la Mesa y la I. E SADEP a través de google form.

En la caracterización de las familias por número de integrantes de la I. E. SADEP, el 32% de las familias está compuesta por 2 o 3 integrantes, el 52% por 4 o 5 integrantes, el 15% por 6 o más integrantes y 4 familias, el 0,7%, no respondieron la pregunta. En la I. E. Finca la Mesa, encontramos que, el 5 % de las familias no contestaron la pregunta, el 53% están integradas por entre 3 y 4 integrantes, el 32 % están conformadas por 5 o 6 integrantes y el 10% están en la categoría de más de 6 integrantes.

Tabla 7*Número de integrantes de las familias*

| N° de integrantes por familia | I.E Finca la Mesa | | I.E SADEP | |
|--------------------------------------|--------------------------|-----|------------------|-----|
| 2 a 3 integrantes | 99 | 53% | 179 | 32% |
| 4 a 5 integrantes | 60 | 32% | 293 | 52% |
| 6 o más integrantes | 20 | 10% | 83 | 15% |
| No responde | 10 | 5% | 4 | 1% |

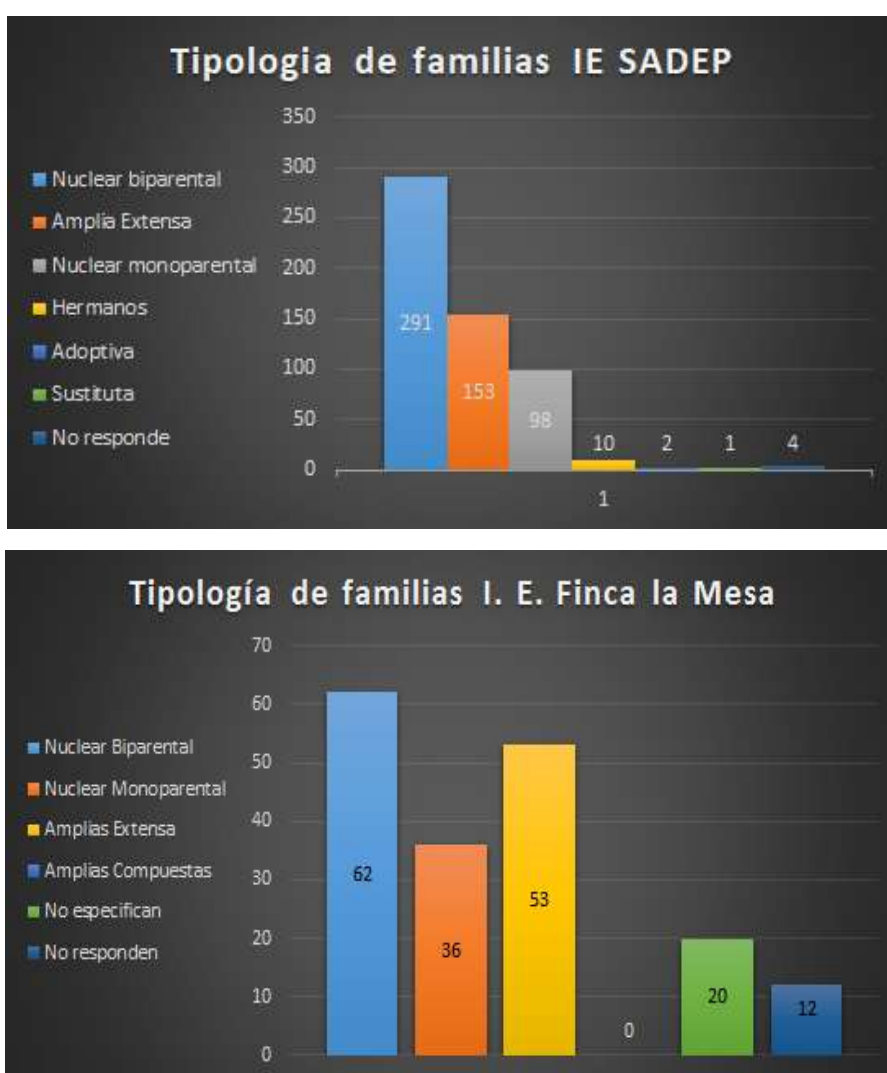
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos arrojados por el cuestionario de caracterización aplicado a las familias de la I. E Finca la Mesa y la I. E SADEP a través de google form.

En cuanto a la conformación y tipología de las familias encuestadas en la I. E. SADEP encontramos que el 52% son familias nucleares biparentales, en el 6% de éstas, existe la presencia de padrastro o madrastra, observándose una prevalencia del padrastro con un 91% sobre las madrastras que solo llegan al 9%; cifras que evidencian el hecho de que tras las separaciones de pareja los hijos e hijas quedan a cargo, en la mayoría de los casos, de la madre. Por su parte, las familias nucleares monoparentales equivalen al 18%, de estas el 95% son femeninas y sólo el 5% son masculinas, lo que da cuenta de que continúa prevaleciendo la responsabilidad de las mujeres frente a la custodia de sus hijos e hijas. Continuamos con las familias extensas que equivalen al 27.3%; en estas hay una gran variedad, en algunas se cohabita con los abuelos generalmente maternos, pero también con tíos, tías y primos, en otros casos al parecer se unen dos o más hermanas con sus respectivos hijos. Con cifras menos representativas se encuentran otras tipologías familiares como: familias adoptivas, correspondientes al 0.3% y, una familia sustituta con un 0.1%. Finalmente, el 0,7% de las familias no respondieron la pregunta y un 2% dijo que el estudiante vivía con los hermanos, de quienes se desconoce la edad, por lo que no fue posible ubicar estas familias en una tipología específica.

Por su parte, en la I. E. Finca la Mesa, el 33% son familias nucleares; dentro de estas familias, el 8% corresponde a padrastros y el 3,2 % a madrastras. 17% corresponden a familias monoparentales, dentro de éstas, 97 un % pertenece a monoparentales femeninas, solo 1 familia es masculina; El 28% son familias extensas; en estas últimas hay una gran variedad, en algunas se cohabita con los abuelos, tíos, tías y primos; El 6% de las familias no respondieron la pregunta; Finalmente, el 10,6 % respondieron la cantidad de integrantes, pero no especifican quienes la conforman.

Figura 4

Agrupación de las familias caracterizadas en tipologías familiares



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos arrojados por el cuestionario de caracterización aplicado a las familias de la I. E Finca la Mesa y la I. E SADEP a través de google form.

Asimismo, las familias de la I. E. SADEP reportaron su condición étnica, su nacionalidad -en el caso de ser extranjero- y otras variables importantes para esta investigación. El 62% de las familias no respondió la pregunta y el 6% afirmaron ser afrodescendientes, algunas de ellas, además, de nacionalidad venezolana. El 1% son indígenas; el 8% fueron desplazadas por la violencia al interior del país; el 12% son migrantes de Venezuela; 3 familias, que corresponden al 0.5%, reportan tener uno de sus integrantes con discapacidad, en una de ellas se trata del padre y en las otras 2 del estudiante; una familia se nombró como raizal, que equivale al 0.2%; y, el 10% restante manifestó no tener ninguna condición particular. De la mano de los datos antes mencionados se encuentran algunas condiciones de salud y de aprendizaje (NEE) de los estudiantes que hacen parte de las familias caracterizadas. En este sentido, de 38 familias, que corresponden al 7% de la muestra, en 35 de estas los estudiantes tienen un diagnóstico profesional y otros 3 están en proceso. Estas condiciones de salud y desarrollo de los niños y de las niñas enfrentan a las familias a otras realidades complejas, como mayores gastos en atención profesional, mayor demanda de tiempo por citas y en el acompañamiento en labores escolares. Los diagnósticos reportados los podemos observar en el gráfico. En el caso de la I. E. Finca la Mesa, el cuestionario aplicado no indagaba por estas características, por esta razón, no aparece en esta caracterización.

Figura 5

Condición etaria de las familias y estudiantes con diagnóstico





Fuente: Elaboración propia a partir de los datos arrojados por el cuestionario de caracterización aplicado a las familias de la I. E Finca la Mesa y la I. E SADEP a través de google form.

Otras variables por las que se preguntó fueron la edad, la escolaridad y la ocupación. En la I. E. SADEP se encuentra que las edades de los padres y madres oscilan entre los 20 y los 40 años, observándose un mayor número de madres entre los 20 y los 30 años (289 madres 52%) con relación a los padres (172 padres 31%), quienes se encuentran en mayor número, entre los 31 y 40 años de edad (267 padres 48% y 223 madres 40%); en este sentido se evidencia que las mujeres son madres a una edad más temprana. En menor porcentaje hallamos padres y madres con edades entre los 41 y 50 años, esta situación posiblemente obedece a que las familias caracterizadas pertenecen al primer ciclo, en el que los niños y niñas se encuentran entre los 5 y los 8 años.

En el nivel de escolaridad se observa que un 58% de las madres culminan sus estudios secundarios en contraste con un 42% de los padres, el 16% tanto de madres como de padres dejó sus estudios secundarios incompletos, paralelamente el 19% de los padres y el 7% de las madres solo estudió primaria, solo el 0.5% de las personas encuestadas dice no tener ningún tipo de educación. En cuanto a la educación superior se observa un mayor número de madres que accede a este tipo de estudios en comparación con los padres, aunque la diferencia no es significativa en porcentaje. El 0.17% tiene estudio de posgrado, el 3.4% tanto de padres como de madres tiene estudios universitarios, el 4.8% de madres y 2.7% de padres tiene estudios tecnológicos y el

7.7% de madres y el 6.2% de padres tienen estudios técnicos. Finalmente existe un 2.5% del que no se tiene la información ya que son padres ausentes y las madres son quienes diligenciaron el cuestionario y dicen desconocer la información, así mismo un 1.5% de las personas encuestadas no respondió la pregunta. En el caso de la I. E. Finca la Mesa, el cuestionario aplicado no indagaba por estas características, por esta razón, no aparece en esta caracterización.

Figura 6

Edades y escolaridad de las familias



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos arrojados por el cuestionario de caracterización aplicado a las familias de la I. E Finca la Mesa y la I. E SADEP a través de google form.

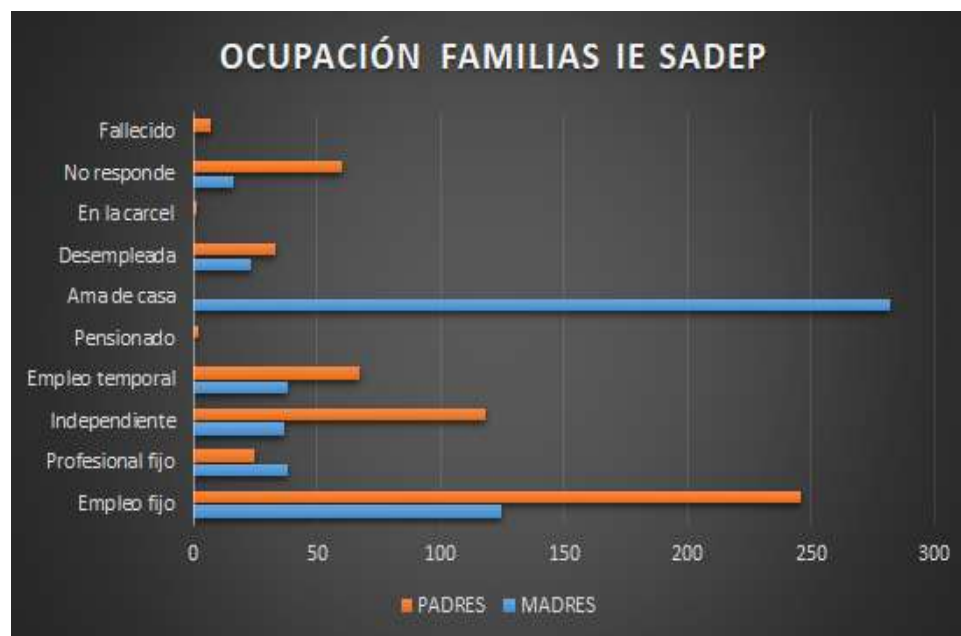
Con relación a la situación laboral de las familias encuestadas en la I. E. SADEP observamos que el 61%, es decir, 342 familias, poseen algún tipo de ingreso ya sea por empleo fijo, temporal, independiente o pensión. Analizando los datos podemos decir que un 29% de las madres y el 48% de los padres poseen un empleo fijo, de estos, en 83 familias (14%), padre y madre cuentan con un empleo fijo. De las madres que poseen un empleo fijo, el 22% desempeñan oficios como cajera, auxiliar de ventas, cocinera, oficios generales, secretaria, servicio al cliente, operarias de confección, y, el 7%, ejercen como profesionales en las áreas del derecho, la psicología, la enfermería, la contabilidad, la administración, la gestión humana, la regencia de farmacias, la odontología, entre otros. Los padres con empleo fijo, en un 44%, ejercen actividades como oficios varios, operarios de planta, conductores transporte público, guardas de seguridad, jefes de bodega, mensajeros, supervisores, expendedores de carne, militares, y, el 4%, manifestaron ser profesionales en administración, sistemas, mecánica forestal, docencia, dirección de proyectos, mecánica y diseño gráfico.

Por otro lado, el 7% de las madres y el 12% de los padres, manifestaron que poseen empleos temporales; el 7% de las madres y el 21% de los padres trabajan de manera independiente; algunas de las actividades de las madres son: manicurista, estilista, cosmetóloga, vendedora ambulante, modista, soldadora; por su parte, los padres realizan actividades como: agricultor, contratista, mecánico automotriz, electricista, plomero, soldador y comerciante. Asimismo, se encuentra que 2 padres son pensionados, 7 han fallecido y 1 está en la cárcel. Por su parte el 50% de las madres (282) se nombran amas de casa. Finalmente, el 4% de las madres está desempleada y el 6% de los padres también, no obstante, en algunas de estas familias se recibe algún ingreso de uno de los padres; solo en 6 familias, correspondientes al 1.8% de la muestra, ambos padres están desempleados. Se aclara que, en esta pregunta, 10 familias, correspondientes al 2%, no dieron ninguna respuesta, por lo que no es posible conocer la situación económica de estas. En el gráfico se pueden observar algunas situaciones llamativas como un mayor número de hombres con empleos fijos y temporales con relación a las mujeres, asimismo más hombres que mujeres se dedican a trabajar de manera independiente, no se reporta ninguna madre fallecida y, en contraste, hay 7 padres muertos.

En la I. E. Finca la Mesa (Sede La Francia) 23 familias no respondieron la pregunta sobre la condición laboral. El gráfico refleja que un 35% de las familias poseen un empleo fijo que hace referencia a operarios, servicios generales, policía, militar, ebanistas, conductores, cajeros, panadero, vendedores, auxiliar contable, carnicero, cocineros, vigilantes, entre otros. Un 22% son amas de casa y otro 22% poseen un empleo temporal referido a labores como mecánicos, electricistas, carpinteros, oficiales de construcción, mensajeros, empleadas domésticas, asesores, manicuristas, albañiles, tapiceros, entre otros. El 10% son trabajadores independientes, generalmente referidos a vendedores ambulantes, vendedores de comida, vendedores de mercancía, artesanos, recicladores y ventas por catálogo. El 2% se dedican a estudiar alguna carrera técnica y en una familia, quien contestó afirmó estar desempleada.

Figura 7

Situación laboral de las familias caracterizadas





Fuente: Elaboración propia a partir de los datos arrojados por el cuestionario de caracterización aplicado a las familias de la I. E. Finca la Mesa y la I. E. SADEP a través de google form.

En cuanto a la cobertura en salud, en la I. E. SADEP se encontró que el 75% de las familias poseen EPS, el 16% tienen Sisben, el 3% dicen poseer ambas y el 6% no respondió. La cobertura en salud por EPS a través de una afiliación contributiva es coherente con el porcentaje de empleo que reportan las familias. Es necesario hacer una anotación frente a la situación laboral, pues esta encuesta fue diligenciada antes de que se iniciaran las medidas de CUARENTENA debido a la situación de pandemia mundial y es reconocido por todos y todas, el nivel de desempleo que se aumentó en el país debido las medidas económicas y de confinamiento que se decretaron por esta situación de salud. Lamentablemente, en la actualidad no es posible hacer una encuesta actualizada para contrastar los primeros resultados.

A pesar de las dificultades presentadas por la problemática a nivel mundial por la pandemia, para haber aplicado el mismo cuestionario en ambas instituciones educativas, los datos obtenidos a través de esta caracterización permitieron determinar algunas de las condiciones particulares en materia de estructura familiar, social y económica de las familias del primer ciclo de educación escolar, lo que facilitó el poder elegir una muestra con características diversas y enriquecedora para la investigación. También es importante mencionar que, aunque las dos instituciones educativas están ubicadas en dos sitios distintos de la ciudad de Medellín, no se encontraron grandes rasgos diferenciales entre las características de ambas poblaciones,

pues los porcentajes entre los estratos económicos, la composición familiar y el desempeño laboral fueron muy similares.

3.2 Las representaciones sociales: experiencias, concepciones y expectativas de las familias acerca de su participación en la escuela

Las representaciones sociales de las familias acerca de su participación en la escuela hacen referencia a las vivencias, los sentimientos, los pensamientos, los conocimientos y las interpretaciones de su lugar en la escuela y cómo a partir de todo esto, las familias como colectivo han construido unos “significados” que orientan sus prácticas a la hora de participar. Para conocer dichas representaciones, se aplicaron tres instrumentos: una encuesta, unas entrevistas y un grupo focal.

Inicialmente, para la realización del cuestionario fue seleccionada una muestra aleatoria estratificada de 130 familias, correspondiente al 10% de la población total que fue caracterizada. Para la selección de esta población, buscando variedad en la muestra, se tuvieron como parámetros tres variables: el grado escolar, el número de integrantes de las familias y algunas condiciones diferenciales de estas. La primera muestra quedó conformada de la siguiente manera:

Para la I. E. Finca la Mesa, se seleccionaron un total de 30 familias (9 de transición, 6 de primero, 6 de segundo y 9 de tercero). De esta muestra, 8 familias estaban compuestas por 2 ó 3 integrantes; 15 por 4 ó 5 integrantes; y 5 por más de 6 integrantes. Es de anotar que fue necesario cambiar la muestra inicial aumentando el número de familias participantes con 4 ó 5 integrantes debido a la dificultad para contactar y realizar la encuesta con familias de más de 6 integrantes, a causa de ausencia de dispositivos tecnológicos, conocimiento para manipular los mismos y escasos recursos económicos.

A su vez, en la I. E. SADEP se encuestaron un total de 100 familias (30 de transición, 20 de primero, 20 de segundo y 30 de tercero). De estas familias, 37 estaban compuestas por 2 ó 3 integrantes, 36 por 4 ó 5 integrantes y 24 por más de 6 integrantes; además, 7 de ellas eran afrodescendientes, 3 indígenas, 13 desplazadas, 3 migrantes de Venezuela y 1 con un hijo en situación de discapacidad.

Del total de las familias encuestadas, se entrevistó a 13, para la selección se tomó una muestra a conveniencia teniendo en cuenta el nivel de participación que cada una de ellas se asignó en la encuesta¹⁸. Esta muestra quedó conformada por 3 familias de la I. E. Finca la Mesa y otras 10 familias de la I. E. SADEP, 4 con un nivel muy alto, 4 alto, 3 regular y 2 bajo. Estas mismas familias fueron convocadas al grupo focal, pero solo participaron 6; las familias ausentes expresaron dificultades por motivos laborales, pese a que el encuentro se realizó a las 5:30 pm y de manera virtual por la plataforma Zoom, incluso una de las participantes se conectó desde su trabajo.

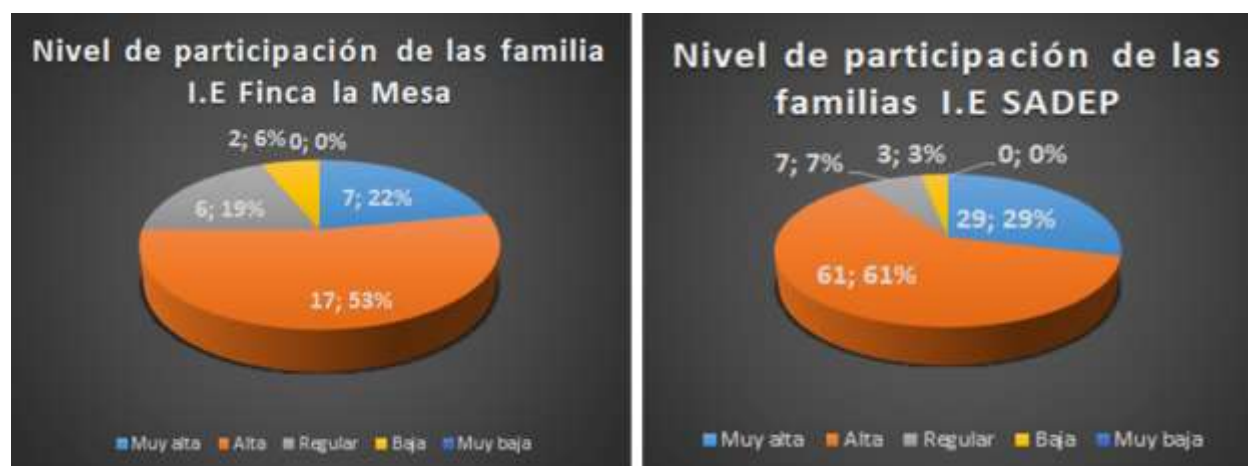
Es importante mencionar que en el cuestionario se solicitó a las familias valorar su nivel de participación en la escuela en una escala de 1 a 5, correspondiendo a cinco un nivel *muy alto* de participación y a uno un nivel *muy bajo*; en ambas instituciones educativas, la mayoría de las familias se ubicó entre un nivel de participación muy alto y alto, unas pocas en un nivel regular y bajo y ninguna de las familias considera que su participación en la escuela sea muy bajo; los porcentajes se pueden observar en la figura 8. Esta circunstancia resulta llamativa teniendo en cuenta las evaluaciones institucionales anuales de las instituciones educativas donde en la gestión comunidad, de la cual hace parte la participación de las familias como indicador de la consolidación de la relación familia-escuela, ha sido priorizada en los años 2016, 2017 y 2018 por los bajos resultados. En la I. E. SADEP en la evaluación del 2018 se evalúa este descriptor en un nivel básico y se consigna la observación “El consejo de padres participa de las actividades institucionales sin embargo no existe un programa de trabajo para apoyar la institución desde su propia iniciativa”, en contraste en el año 2019, se pasó de básico a superior, pero no se especifican las razones, no obstante aún es común escuchar en las reuniones generales de docentes la queja por la falta de acompañamiento y compromiso de algunas familias.

En este sentido surgen algunos interrogantes ¿Si las familias consideran que su participación en la escuela es alta y la evaluación institucional valoró la participación de las mismas como superior en el último año, porque los docentes perciben lo contrario? ¿Cómo podría comprenderse esta diferencia entre ambas percepciones? y ¿Cómo impacta en las representaciones sociales de cada uno de ellos?

¹⁸ Muy alto, alto, regular, bajo, muy bajo.

Figura 8

Percepciones de las familias acerca de su nivel de participación en la escuela



Fuente: Elaboración propia, extraído de cuestionario sobre participación en la escuela de google form

Nota: La escala de valoración que se presentó a las familias en esta pregunta fue: **Muy alto** participación activa en todas las actividades institucionales, propone ideas. **Alta** participa en lo que se relaciona con su hijo o hija como entrega de notas, citaciones. **Regular** participa sólo si es necesario y lo llaman directamente. **Bajo** en ocasiones va a la entrega de notas o envía a otra persona y **Muy bajo** generalmente no participa, envía a otra persona por las notas, no conoce la profesora.

En el siguiente apartado se describen los hallazgos en torno a las representaciones sociales de las familias sobre su participación en la escuela, desde las experiencias, las concepciones y las expectativas; estos tres elementos se entretrejen para dar contenido a las representaciones sociales, sin embargo, para efectos del análisis y la comprensión de los resultados se presentarán de manera individual. Para la presentación de los resultados se triangularon los datos de los tres instrumentos aplicados.¹⁹ Asimismo, se introduce la discusión a la luz de la teoría en una búsqueda de comprender el porqué del actuar y del proceder de las familias que en muchas oportunidades es incomprendido por la escuela.

3.2.1 Experiencias de participación ofrecidas por las instituciones educativas

Cuando hablamos de experiencias hacemos alusión a las vivencias que los sujetos adquieren en su interacción con el otro y con el entorno, estas experiencias forman la base sobre la cual cada sujeto sustenta sus creencias, sus comprensiones, otorga juicios y orienta sus

¹⁹ Cuestionario sobre participación, entrevistas y grupo focal.

acciones. Como sujetos sociales que somos compartimos las experiencias a través del lenguaje, y de esta manera por identificación o por afinidad, se crean o se afianzan representaciones sociales grupales, es decir, significaciones compartidas de un grupo.

Así mismo, todas las representaciones sociales que las familias, los docentes y los directivos han creado a través de su experiencia, convergen en la comunidad educativa e ---influyen en la manera de relacionarse unos con otros. En este sentido, el presente apartado expondrá las experiencias que las familias de las dos instituciones educativas objeto de esta investigación poseen con relación a los seis niveles propuestos por Epstein: parentalidad, comunicativo, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y comunitario.

3.2.1.1 La experiencia con relación al nivel de parentalidad.

El nivel de *Parentalidad* propuesto por Epstein se define como la necesidad que manifiestan las familias de proporcionar las condiciones favorables de cuidado y de crianza a sus hijos e hijas, sin involucrarse en las actividades académicas de estos. Al respecto, un porcentaje mínimo de las familias encuestadas, un 2% de la I. E. Finca la Mesa y ninguna de la I. E. SADEP, considera que su participación no es necesaria, porque el trabajo de educar a sus hijos e hijas debe recaer completamente en las instituciones educativas. Estas posturas, aunque sean pocas, se verbalizaron también en las entrevistas, en las que algunas familias afirmaron que: “hay muchos padres que no les interesa la escuela, solo llevan los niños y ya, nunca están en nada”.

Dentro de esta mirada, es también oportuno hablar que algunas experiencias personales inciden en las posturas que asumen algunas familias frente a la escuela. Por ejemplo, una madre de un estudiante de 1ºafirmó C. Tabares que: “yo nunca tuve la confianza porque mi mamá nunca me apoyó en nada, ni en tareas, ni en paseos, ni en una danza, ni tenga yo la llevo a la biblioteca, todo era como tirándome al agua, no me daba el apoyo, pero me tiraba de una” (comunicación personal, 19 de agosto, 2020). Estas experiencias influyen directamente en las concepciones que las familias poseen sobre su participación en la escuela, cuando sus hijos se encuentran en edad escolar, y pueden contribuir a transformar este tipo de representaciones o a perpetuar las ya experimentadas en un horizonte futuro.

En las entrevistas realizadas, las familias manifiestan la importancia que tiene para ellas la información que la institución les brinda a través de las escuelas de padres y que de alguna manera se convierte en apoyo para la crianza de sus hijos e hijas; este tipo de charlas, apuntan a retomar aspectos como: las pautas de crianza, las adicciones, la sexualidad, los trastornos del desarrollo, los hábitos de estudio entre otros. Al respecto, expresa Y. Rojas: “nos deben hablar de cómo ayudamos al crecimiento de ellos [los hijos e hijas], porque uno no nació aprendido, uno tiene que aprender a ser mamá cada día, entonces, algún consejo que nos pueda servir” (comunicación personal, 15 de agosto, 2020).

3.2.1.2 La experiencia con relación al nivel comunicativo.

Al retomar el siguiente nivel de participación, el nivel *Comunicativo*, en el que se construye una comunicación efectiva y bidireccional entre familias y escuela permitiendo que ambas se mantengan actualizadas en situaciones generales de la institución y particulares del niño y de la niña. Analizando ya en las instituciones educativas, vemos que para la gran mayoría de las familias (tablas 8 y 9)²⁰, es relevante una comunicación efectiva y bidireccional con la escuela. Para un 81% de las familias de ambas instituciones la participación permite mejorar la comunicación entre las familias y la escuela. En palabras de Martínez (2016) la comunicación, permite que se obtengan los canales por los cuales las familias se vinculen activamente a la institución y participen.

Dentro de este tópico de nivel *comunicativo*, podemos apreciar otro tipo de encuentros o acercamientos con las familias, en este caso de las experiencias que han tejido alrededor de su participación en las capacitaciones de las escuelas de padres y en las citas individuales con docentes, directivos o psicólogos (tabla 8). Estos encuentros, para el 15% de las familias de I. E. Finca la Mesa y el 16% de las familias de I. E. SADEP, son espacios para el diálogo y para el aprendizaje conjunto. En esta línea encontramos experiencias en las que se ha logrado establecer una dinámica cordial y dialógica entre la escuela y las familias. Al respecto, una madre de una estudiante de transición, M. Gómez, considera que: “Estar al pendiente de nuestros hijos, de que todo vaya bien, que si no está bien, tratar de hablar con los profesores para mirar qué podemos

²⁰ Tabla 8 experiencias de las familias sobre su participación en la escuela, página 84, tabla 9 participación de las familias en las actividades institucionales, página 86.

hacer, qué dinámica, qué proyectos se pueden hacer para mejorar la educación, estar uno como padre pendiente del crecimiento de su hijo en la institución” (comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

Por el contrario, encontramos varias familias que expresan en las entrevistas su malestar sobre la forma en que se han construido estas relaciones; culpabilizar al otro por las dificultades parece ser la manera en que expresan dicha inconformidad; algunas investigaciones que han trabajado la temática, refieren que las relaciones basadas desde la desigualdad, generan barreras que impiden establecer un ambiente de confianza y trabajo en equipo. Estas barreras son evidentes cuando las familias expresan que existe una brecha entre ellas y los directivos. Así lo podemos evidenciar cuando manifiesta, S. Vargas: “a la institución le falta en ese sentido porque todos deben de ser tratados por igual, tanto como una profesora, como un padre de familia, como un niño, todos tenemos el mismo derecho, y el rector le tocaría hacer lo que fuera correspondiente con la psicóloga, porque yo le estaba contando lo que había pasado y también lleve el niño, pero el que hizo? fue decir, es la palabra suya contra la de la psicóloga” (comunicación personal, 13 de agosto, 2020). Al respecto, otra madre comentó en la entrevista y en el grupo focal, la experiencia que vivió cuando se acercó a la institución educativa para solicitar acompañamiento en el proceso de su hijo, que presenta un diagnóstico TDAH: “La verdad, en el caso del niño, yo sí me sentí como decepcionada, porque sentía como que no tenía apoyo por parte de la institución, para poder tratar a mi hijo de una mejor manera y si busqué como ayuda, pero siento que no la tenía” (Y. González, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

Tabla 8

Experiencias de las familias sobre la participación en la escuela

| ¿Cómo describiría las formas de participación que la institución educativa ofrece a las familias? | I. E. Finca La Mesa | I. E. SADEP |
|--|----------------------------|--------------------|
|--|----------------------------|--------------------|

| | | | | |
|---|----|-------|----|-----|
| Califican como Excelente, muy buena o buena. | 10 | 31.2% | 42 | 42% |
| Califican con adjetivos como: objetivas, adecuadas, eficaces, lúdicas y asertivas. | 4 | 12.5% | 13 | 13% |
| Espacios de diálogo y aprendizaje como padres. (Capacitación por psicólogos, docentes u otros profesionales). | 5 | 15.6% | 16 | 16% |
| Comunicación y acompañamiento de la institución para mantenerlos informados. | 4 | 12.5% | 7 | 7% |
| Oportunidades de relación con otras familias para debatir ideas y opiniones. | 3 | 9.3% | 0 | 0 |
| Hay pocos espacios de participación o están inconformes. | 3 | 9.3% | 5 | 5% |
| Acompañamiento por parte del docente a las familias. | 2 | 6.2% | 11 | 11% |

| | | | | |
|--|---|----|---|----|
| Desconoce los espacios de participación. | 1 | 3% | 4 | 4% |
|--|---|----|---|----|

| | | | | |
|---|--|---|---|----|
| Las que le permite la Secretaría de Educación”. | | 0 | 1 | 1% |
|---|--|---|---|----|

| | | | | |
|----------------------------|----|--|-----|--|
| TOTAL Familias encuestadas | 30 | | 100 | |
|----------------------------|----|--|-----|--|

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas del Cuestionario sobre participación de las familias en la escuela diseñado para la presente investigación a través de formularios de google.

Paradójicamente, mientras en el cuestionario de participación, las familias describen las formas de participación que ofrece la escuela como excelentes o muy buenas, el 31% de familias de la I. E. Finca la Mesa y el 42% de familias de I. E. SADEP, en las entrevistas emergieron otros aspectos importantes sobre la comunicación y las formas de participación. En estas entrevistas, las familias aseveraron que en las reuniones con directivos o con docentes, “siempre se comunica para lo malo, una reunión es para lo malo”. Además, afirmaron, que, en estos espacios, algunos docentes agrietan más la comunicación al expresarse de forma despectiva sobre sus estudiantes; es recurrente, dicen las familias, escuchar expresiones como: “¡Ah es que usted es la mamá de ese!”, “me miraban como... él es la oveja negra del salón”. Lo anterior ubica al docente en un papel desigual frente a las familias y ocasiona sentimientos adversos, que conducen a una incomodidad por parte de estas y que puede expresarse en violencia, tal y como lo comenta una madre: “mi mamá es una persona de un temperamento muy fuerte, [...], ella es de las mamás criadas que con la letra con sangre entra, [...] y si usted va y le dicen que su hijo está mal en el colegio, ella le quiere pegar hasta a los profesores” (C. Tabares, comunicación personal, 19 de agosto, 2020).

Ahora bien, las familias manifestaron en las entrevistas la importancia del acompañamiento y del apoyo permanente por parte de los docentes y de los directivos docentes, en el proceso que se debe implementar con los y las estudiantes que presentan alguna dificultad,

ya sea comportamental o de aprendizaje. Situaciones como las que nos expresa una madre, a quien cita el caso de un estudiante de bachillerato con dificultades comportamentales, que requería de atención psicológica y que no fue atendido pese a que se le asignaron las citas, demuestra que no existe un trato horizontal y honesto entre la escuela y las familias, en el que, a estas últimas se les vulneran sus derechos. En el Grupo Focal, una familia aportó una explicación para estas situaciones: “al ser escuelas públicas dependemos de lo que la alcaldía o los entes mandan, llega la psicóloga a mitad de año y entonces un psicólogo para tratar a todos los niños de la institución no da abasto” (P. Marín, comunicación personal, 24 de agosto, 2020). Este tipo de experiencias generan en las familias sentimientos de desesperanza y desigualdad, que poco a poco distancian la relación entre escuela y familia. Por lo contrario, una relación de confianza y e igualdad entre las familias y la escuela permite que se pueda conseguir el involucramiento de las familias, lo que Epstein nombra como “el parent involvement”.

Continuando dentro del nivel *comunicativo*, se evidencia además, la necesidad que algunas familias tienen, por ejercer un papel de veedor en la escuela; basados en experiencias previas, las familias necesitan conocer sobre lo que sus hijos e hijas realizan en la institución (académica y relacionalmente), conocer sobre el actuar de los docentes y además, poseen la intención de tener una comunicación permanente con la institución para sentirse atendidas; una madre manifiesta, en este rol veedor, su interés de conocer cómo se comporta su hijo dentro de la institución: “yo los llevo a la puerta de la escuela y de puertas para adentro no sé cómo es, yo no sé cómo es en la escuela, entonces el conocer el proceso, conocer cómo participa mi hijo en la escuela... conocer a sus compañeros para ver de quién se está rodeando, conocer la escuela para tener más trato con los docentes, con otras madres” (P. Marín, comunicación personal, 24 de agosto, 2020).

Esta desconfianza, que promueve un papel veedor en las familias, sumado a algunas experiencias negativas que han tenido estas con docentes y con directivos, han generado una brecha de comunicación. Una de las madres participantes, quien tiene una experiencia previa con su hijo mayor en otra institución, proyecta esta vivencia pasada en otros espacios académicos, para ella: “En oportunidades se han visto que, por ejemplo, las relaciones de los profesores con los niños no es la más adecuada, entonces yo digo, que no se trata de controversia sino, entrar a mirar a ver qué se puede hacer” (M. Montoya, comunicación personal, 11 de agosto, 2020). Así

mismo, las familias también formulan la importancia de estar al tanto en la escuela, con el ánimo de “ver la profesora cómo lo trata, porque si uno está en la escuela puede ver si la profesora lo trata bien o no; [...] Si la profesora no está siguiendo la conducta que debe de ser hacia un niño o si es agresiva, o lo está haciendo irregular, o lo está tratando de otra forma, uno se da cuenta en ese momento” (S. Vargas, comunicación personal, 13 de agosto, 2020). Experiencias que, sin duda, la escuela está llamada a retomar y a solucionar.

Tabla 9

Participación de las familias en las actividades Institucionales

| ¿En cuáles de las siguientes actividades institucionales ha participado? | I. E. Finca La Mesa | | I.E SADEP | |
|---|---------------------|-------|-----------|-----|
| | | | | |
| Reuniones de entrega de notas. | 28 | 87,5% | 93 | 93% |
| Capacitaciones: Escuelas de Padres. | 9 | 28,1% | 47 | 47% |
| Reuniones generales informativas. | 27 | 84,4% | 88 | 88% |
| Citas individuales con docentes, directivos u otros funcionarios de la institución (Psicóloga, pedagoga). | 9 | 28,1% | 38 | 38% |
| Fiestas, festivales, ferias. | 13 | 40,6% | 48 | 48% |

Reuniones de planeación de proyectos:
consejos de padres, entidades
gubernamentales. 3 9,4% 18 18%

| | | | | |
|--|----|-------|----|-----|
| Aportes económicos (usted da dinero, materiales o insumos para actividades escolares). | 10 | 31,3% | 48 | 48% |
|--|----|-------|----|-----|

El análisis del plan de estudios que
ofrece la institución a su hijo para su
formación. 7 21,9% 21 21%

| | | | | |
|--|---|------|----|-----|
| La generación de propuestas de actividades o iniciativas para mejorar o resolver situaciones problemáticas de la institución educativa. | 3 | 9,4% | 17 | 17% |
|--|---|------|----|-----|

La asistencia en las horas de atención a
padres dispuestas por el docente, por
iniciativa propia. 7 21,9% 39 39%

| | | | | |
|--|---|-------|----|-----|
| Realización de aseo y arreglos locativos en la institución. | 5 | 15,6% | 41 | 41% |
|--|---|-------|----|-----|

Acompañamiento de salidas pedagógicas. 5 15.6% 0

| | | | | |
|----------------------|----|--|-----|--|
| TOTAL de encuestados | 30 | | 100 | |
|----------------------|----|--|-----|--|

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas del Cuestionario sobre participación de las familias en la escuela diseñado para la presente investigación a través de formularios de google.

De igual manera, las relaciones que se establecen entre familias es un asunto que vale la pena ser analizado y atendido; El cuestionario de participación arrojó, al preguntar por las formas de participación en la escuela, que, el 9.3% de las familias de la I. E. Finca la Mesa y ninguna de la I. E. SADEP, conciben como una oportunidad la relación con otras familias para debatir ideas y opiniones; estos datos que evidencian la escasa interacción que se ha propiciado entre ellas y la necesidad de seguir trabajando en establecer puentes de colaboración, apoyo y comunicación efectiva entre las familias.

Sobre la base de lo anterior, en las entrevistas emergieron circunstancias de conflicto entre familias, dando a conocer experiencias que generan distanciamientos. Al respecto, una madre nos comenta que “las mamás en la puerta de la escuela se enojan porque uno llega primero, que, porque está en la puerta, que porque está hablando mucho con la profesora, pero uno ¡aprende a ignorar esas cosas” (P. Marín, comunicación personal, 24 de agosto, 2020); varios de los motivos que podrían generar estos conflictos, es el desconocimiento que tienen las familias entre sí. Algunas familias expresaron, tanto en las entrevistas como en el grupo focal, que las relaciones que tienen entre ellas son mínimas. Sobre lo anterior, enuncian que: “hay personas con las que uno trata y bien, pero [solo] lo normal, no soy muy amiguera” (K. Mejía, comunicación personal, 19 de agosto, 2020). Otro testimonio, indica que interactúa con otras familias “para preguntar por las tareas, o como apoyo, [...] no paso de unas buenas tardes, unos buenos días” (M. Montoya, comunicación personal, 11 de agosto, 2020). Estas experiencias que se consolidan en la cotidianidad, obedecen a que pocas veces se conforman grupos de apoyo o equipos colaborativos entre las familias, aunque es una necesidad para ellas, tal como lo explica

una madre en la entrevista cuando asevera que: “relacionarse con los otros padres trae muchos beneficios, porque uno puede socializar con ellos como actividades, proponerles cosas para que la profesora haga con los niños; también es tener buena convivencia, porque si uno tiene buena convivencia con los padres, los niños van a tener buena convivencia entre sí”(S. Vargas, comunicación personal, 13 de agosto, 2020); al igual, en el Grupo Focal, la misma madre explica que: “tengo amigas que quiero mucho y personas cercanas que las conocí llevándolos [los hijos] a la escuela y uno acaba teniendo algo en común” (S. Vargas, comunicación personal, 13 de agosto, 2020). Además, otra familia agrega que “cuando estamos en la puerta de la escuela para recoger al niño, todas estamos en la misma situación, todas somos mamás, todas recogemos el hijo y estamos a la expectativa de cómo le fue” (P. Marín, comunicación personal, 24 agosto, 2020). Ante esta necesidad, la escuela está llamada a implementar espacios de participación que promuevan este conocimiento y trabajo en equipo entre las familias para generar comunidad.

Dentro del Grupo Focal, cuando se indagó por los obstáculos que las familias encuentran en la escuela para llevar a cabo un proceso efectivo de participación, los tres equipos en que se dividió el grupo para trabajar sobre este problema, hicieron referencia a los conflictos entre estudiantes y cómo estos, generalmente, son abordados por los adultos de manera abrupta hacia los menores; recurrentemente, en la solución de estos altercados se rompen las relaciones entre las familias, que terminan en agresiones verbales. De igual manera, en las entrevistas se evidenciaron algunas situaciones, que cuando no son atendidas debidamente, se pueden convertir en discusiones entre familias, como lo evidencian testimonios como: “Son cosas que pasan por el momento y a veces uno se deja llevar de la rabia, entonces, lo que yo digo es que uno a veces es por impulso [que reacciona] y que uno debe comprender, que los hijos a veces son diferentes cuando están con los amigos y que uno trata defender al hijo con uñas y dientes, son cosas que pasan como cuando a uno se le sube el apellido” (C. Tabares, comunicación personal, 19 de agosto, 2020). Otra madre en el Grupo Focal expuso una experiencia vivida en otra institución con su hijo mayor del grado 2: “yo cansada, viendo que seguían agrediendo a mi hijo, yo si le decía a mi hijo, ese niño está esperando a que usted reaccione y le pegue, porque yo veo que la profesora no hace nada, ¡no me para bolas!... Al fin decidí retirarlo de esa escuela porque no solucionaron nada” (M. Montoya, comunicación personal, 11 de agosto, 2020). Decisiones a las cuales se ven abocadas las familias cuando no encuentran eco ni acompañamiento en la escuela.

Para atender esta necesidad de mejorar la convivencia entre las familias, algunas de ellas, opinan que: “hay que hacer reuniones para que todo el mundo se conozca, por ejemplo, las reuniones que yo iba no pasaba, porque todos nos conocíamos, todos sabíamos quién era la mamá de quién” (C. Tabares, comunicación personal, 19 de agosto, 2020); “es bueno tener buenas relaciones porque entre las familias se pueden ayudar con las tareas o todo lo de la escuela, aunque hay unas muy difíciles”(M. Valencia, comunicación personal, 14 de agosto, 2020). Sobre lo anterior, Martínez (2016) explica que las relaciones que se entretengan pueden ser basadas en la confianza o la desconfianza, de acuerdo con las representaciones sociales que se han conformado sobre los docentes y directivos.

Tabla 10

Experiencia de las familias acerca de los obstáculos para su participación en la escuela

| Obstáculos para la participación de las familias en la escuela. | I. E. Finca La Mesa | | I.E SADEP | |
|--|---------------------|-------|-----------|-----|
| | | | | |
| Horarios de reuniones incompatibles con su jornada laboral. | 20 | 62.5% | 66 | 66% |
| Dificultad para ingresar a las instalaciones de la institución educativa, por exigencia de requisitos. | 3 | 9.4% | 6 | 6% |
| Poca cortesía de los funcionarios. | 0 | 0% | 2 | 2% |
| Usted siente que la institución educativa no tiene en cuenta sus opiniones. | 1 | 3.1% | 6 | 6% |

| | | | | |
|---|---|-------|---|----|
| Usted siente que no tiene nada que aportar para que la institución mejore. | 3 | 9.4% | 6 | 6% |
| Usted ha tenido conflictos con algún funcionario de la institución educativa. | 0 | 0% | 3 | 3% |
| Le parece innecesaria su participación, porque ese es el trabajo de la institución educativa. | 0 | 0% | 2 | 2% |
| A usted no le gusta participar en la institución educativa. | 1 | 3.1% | 4 | 4% |
| Usted desconoce el propósito de los órganos de participación de las familias a nivel institucional. | 3 | 9.4% | 5 | 5% |
| El consejo de padres no tiene impacto en las dinámicas institucionales. | 0 | 0% | 2 | 2% |
| No he tenido ninguna dificultad | 2 | 6.2% | 5 | 5% |
| Otras | 6 | 18.8% | 8 | 8% |

Elaboración propia a partir de las respuestas del Cuestionario sobre participación de las familias en la escuela diseñado para la presente investigación a través de formularios de google.

3.2.1.3 La experiencia con relación al nivel voluntariado.

Continuando con la tipificación de participación en la escuela que definió Epstein (2011), encontramos el nivel denominado *Voluntariado*, que refiere a espacios donde las familias pueden apoyar en tareas y en actividades. Las tablas 9²¹ y 13²² evidencian el interés de las familias por acompañar a sus hijos e hijas en este tipo de espacios, en la I. E. Finca la Mesa y en la I. E. SADEP, un 43% y un 49% de las familias, respectivamente, manifestó que contribuyen con la organización de fiestas y de festivales. Por otro lado, sobre otras actividades como la realización del aseo de las aulas, la elaboración de manualidades o decoraciones, un porcentaje alto de familias coincidió en la importancia de integrarse a las mismas, en la I. E. Finca la Mesa lo señaló un 21% y en la I. E. SADEP un 41%. De igual manera, un 31% de familias de la I. E. Finca la Mesa y un 40% de la I. E. SADEP se encontraron en la importancia de colaborar en actividades académicas al interior de las clases.

Estos datos, nos remiten a la concepción de “deber” que muchas familias han tejido desde su experiencia y que paralelamente se valida con la necesidad de apoyo y voluntariado que la institución demanda para la realización de algunos eventos o actividades institucionales. De igual manera, las familias con sus acciones pueden sentir que proyectan una buena imagen, así lo evidencia testimonios como: “cuando uno hace una fiestecita para la niña, los otros niños también la van a disfrutar, entonces el profesor va a ver que la mamá es participativa, que puede contar con ella” (C. Tabares, comunicación personal, 19 de agosto, 2020).

En este sentido, las familias con su colaboración perciben que sus aportes son importantes porque sus hijos e hijas se sienten orgullosos al verlos presentes e involucrados; además, estas familias, generan sentimientos de satisfacción al acompañarlos. No obstante, es evidente la escasa colaboración que la institución encuentra en las familias para la realización de algunas actividades, como lo expresa una madre cuando señala que: “participo también en las actividades cuando las docentes me piden el favor o cuando yo veo que necesitan actividades y ningún otro papá levanta la mano, entonces yo me ofrezco, porque me gusta hacer parte de ese proceso” (P. Marín, comunicación personal, 24 de agosto, 2020). Frente a esta realidad, las

²¹ Tabla 9 *Participación de las familias en las actividades Institucionales*, página 99

²² Tabla 11 *Concepciones de las familias sobre qué es participar en la escuela*, página 113

instituciones educativas se han encargado de instalar a las familias en esta dinámica de apoyo, dentro de la cual, no todas tienen interés en participar.

Ahora bien, al preguntarle a las familias, si ellas se ofrecerían para participar en una clase aportando sus conocimientos, encontramos que solo el 12% de ellas en la I. E. Finca la Mesa y el 19% en la I. E. SADEP lo harían. Esta situación refleja que las familias han tejido su participación en la escuela desde una relación asimétrica, que les impide reconocer sus capacidades y que evita, además, la posibilidad de un trabajo mancomunado entre ambas instituciones, la escuela y la familia. Ante esta situación, la escuela esta llamada a reafirmar los conocimientos que poseen las familias, en palabras de Molina (2011) las personas conocemos nuestras fortalezas y limitaciones y sobre ellas se puede realizar un trabajo complementario entre los docentes y las familias.

3.2.1.4 La experiencia con relación al nivel aprendizaje en el hogar.

Otro tipo de participación es el que refiere al *aprendizaje en el hogar*, donde se involucra a las familias en el trabajo pedagógico y académico desde la casa. Enlazado a esto, en el cuestionario de participación se evidenció que el 81% de las familias de la I. E. Finca la Mesa y el 91% de las familias de la I. E. SADEP, consideran que participación es acompañar a su hijo en las tareas que envían para la casa.

Así entonces, un alto número de familias conciben que es importante acompañar a los hijos e hijas en el proceso de formación, discurso que es afianzado por los docentes en las diferentes reuniones informativas o en las entregas de calificaciones: “lo que usted nos decía a principio de año, eso es un trabajo de ambos, de padres y de docentes, es imposible dejarles todo el trabajo a ustedes [los docentes], eso es un trabajo de equipo” (M, Marzan, comunicación personal, 19 de agosto, 2020).

En este sentido, desde el ámbito de la corresponsabilidad, las familias están llamadas al acompañamiento del proceso académico de sus hijos e hijas, mostrándose presentes y colaborativas. Además, para que este acompañamiento se realice de la mejor manera posible, es importante que las instituciones educativas orienten a las familias sobre los procesos de

aprendizaje de los niños y de las niñas, como lo consideran un 72% de las familias en la I. E. Finca la Mesa y el 70% en la I. E. SADEP.

Igualmente, esta necesidad de orientación en el proceso se evidenció durante las entrevistas, cuando las familias expresaron las dificultades que se presentan al no comprender las tareas que envían para la casa: “[es necesario] que los padres estén enterados de los temas que se van a trabajar porque uno en ocasiones pregunta ¿cómo se hace este tema? y le responden: es que ya le envié una guía. Pero si yo la guía ¡no la entendí!, [...] Si uno le dice al profesor y el profesor le dice a uno ¡yo ya le expliqué al alumno!, pero si la mamá es la que está en la casa y el niño le pide ayuda a la mamá y uno no entiende, entonces no le puede colaborar” (C. Tabares, comunicación personal, 19 de agosto, 2020).

Frente al tema, en el cuestionario de participación se preguntó ¿Si no sabe sobre lo que le están enseñando a su hijo, buscaría ayuda en la institución educativa para hacer un acompañamiento adecuado en casa? Las respuestas indicaron que lo hacen el 22% de las familias de la I. E. Finca la Mesa y el 40% de la I. E. SADEP. Podemos decir entonces, que, ante estas dificultades, las familias optan por disminuir e incluso desentenderse del acompañamiento académico de sus hijos e hijas. Al respecto, Valdés & Urías (2011) explican que, debido a las condiciones socioeconómica de las familias, éstas se consideran sin los suficientes conocimientos para acompañar a sus hijos e hijas en el proceso académico, e incluso se escudan en esta realidad para no realizarlo, en especial cuando los y las estudiantes se encuentran en grados avanzados.

3.2.1.5 La experiencia con relación al nivel Toma de decisiones.

Por su parte, en el nivel de *Toma de decisiones*, las familias se involucran y lideran los organismos de participación que posee la institución en cumplimiento de la ley, como Asociación de padres, Consejo escolar, Comité de convivencia, entre otros. Al preguntar en el cuestionario de participación por los espacios de participación que poseen las instituciones educativas, el 9,3% de las familias de la I. E. Finca la Mesa, y el 5% de la I. E. SADEP consideran que hay pocos espacios de participación o están inconformes. Además, el 3% de las familias de la I. E. Finca la Mesa y el 4% de la I. E. SADEP dicen desconocer los espacios de

participación. Solo el 9, 4% en la I. E. Finca la Mesa y el 18% en la I. E. SADEP, aseguran haber participado en reuniones de planeación de proyectos, consejo de padres o entes de participación.

Asimismo, en las entrevistas realizadas, encontramos que, para algunas familias es importante participar en estos espacios, por la posibilidad de opinar y de decidir, como lo expresa una madre venezolana: “uno también tiene sus opiniones, entonces, es bueno también, que a uno lo escuchen” (Y. Rojas, comunicación personal, 15 de agosto, 2020). Otras familias desconocen de qué se tratan los entes de participación que ofrece la escuela; y otras tantas, dicen tener dificultades para participar en ellos, afirmando que se encuentran trabajando, que no tienen tiempo para reunirse, que no tienen con quien dejar a los hijos menores, e incluso reconocen asuntos de timidez.

Otra mirada a este aspecto, lo hacen las familias que han tenido la experiencia de participar en estos organismos institucionales, por ejemplo, una madre percibe que había una “falta participación de los profes” y explica que: “fui representante del colegio de mi hija, yo era como la nueva, los otros padres como que llevan mucho tiempo siendo representantes, entonces se hablan entre ellos y uno solo opinaban como si está de acuerdo o no, y ya” (P. Marín, comunicación personal, 24 de agosto, 2020). Sobre lo anterior, también manifiestan su percepción desde la manera en que se tejen las relaciones en estos espacios: “porque en esas reuniones ustedes ya se les olvida que están con un padre de familia, ¿si me entienden?, como que actúan natural, y yo en una [reunión], sí me sentía incómoda, porque una profesora como que le pidió a otra un favor, que hiciera algo con un niño y como que no le gustó, por ese lado me sentí como incómoda” (S. Vargas, comunicación personal, 13 de agosto, 2020). Este tipo de situaciones, son propias de las dinámicas que se establecen en las relaciones personales, sin embargo, en este sentido, la institución está llamada a informar a las familias de manera amplia y oportuna sobre la importancia de estos entes institucionales, y a convocarlas para que tengan un papel participativo y activo, pese a las dificultades que se puedan presentar en torno a la construcción de unos lazos más cercanos.

Al respecto, durante las entrevistas, aparecieron otras experiencias que limitan la participación de las familias en los entes institucionales y en actividades dentro del aula, que son necesarias de exponer: “hay mamás que dicen, ah es que siempre son las mismas![...] entonces

yo he aprendido mucho en estas situaciones a esperar; yo espero que si otra mamá lo quiere hacer, entonces yo me quedo calladita y me voy, pero si nadie más lo quería hacer, entonces yo con todo el gusto lo hago” (S. Vargas, comunicación personal, 13 de agosto, 2020); la misma familia continúa expresando su malestar frente a comentarios hechos por otras familias: “En la escuela de mi hija, a principio de año estaban eligiendo el representante de los padres y nadie levantaba la mano, entonces yo la levanté, me ofrecí y firmé... luego a la salida del salón escuché que decían --una de esas lambonas que no tienen nada que hacer en la casa- y yo estaba ahí parada, y yo decía ¡ay Dios!”. Lo anterior demuestra uno de los aspectos que ya hemos señalado en este trabajo, que tiene que ver con la concepción que tienen las familias sobre la participación, cuya representación hace referencia a un deber y no a un derecho.

Ahora bien, en ocasiones es la institución educativa la que minimiza la participación que las familias hacen en la toma de decisiones, tal como lo hace saber una madre cuando expresa su opinión de participación: “La participación para mí es como tener en cuenta, porque a veces le dicen a uno participe, pero son palabras como vagas porque uno da su opinión y no lo tienen en cuenta” (C. Tabares, comunicación personal, 19 de agosto, 2020). En la investigación de Oraisón y Pérez (2006) y Gomariz et al. (2017), citadas en el estado del arte, encontramos cómo docentes y directivos construyen representaciones sociales desvalorizantes frente a las familias, basándose solo en los conocimientos académicos que ellas tienen y construyendo bajas expectativas sobre su participación y acompañamiento de los y las estudiantes. Los anteriores aspectos desmotivan a las familias y las acallan, como lo explican Oraisón y Pérez (2006) cuando dicen que una verdadera participación se hace posible cuando las personas se sienten reconocidas y escuchadas, de allí surge la voluntad de participar.

3.2.1.6 La experiencia con relación al nivel comunitario.

El nivel *comunitario* es el último nivel de participación planteado por Epstein en la escuela, implica que la institución se articule con la comunidad y se establezca una relación colaborativa con ella para generar sentido de pertenencia que movilice iniciativas en beneficio de ambos. Dadas las experiencias planteadas a lo largo de este apartado, es de comprender que, para este nivel de participación, ni las instituciones educativas, ni las familias se encuentran preparadas para desenvolverse en este ejercicio.

De esta manera, aspectos encontrados en la caracterización de las familias (Tabla 11)²³, nos muestra que el 9,4% de las familias de la I. E. Finca la Mesa y el 6% de la I. E. SADEP consideran que no tienen nada que aportar para que la institución mejore. Solo el 9,4% de familias en la I. E. Finca la Mesa y el 17% de la I. E. SADEP creen que participar es generar propuestas de actividades o iniciativas para mejorar o resolver situaciones que se presentan en la institución y en la comunidad.

Se podría decir, que esta situación obedece al tipo de experiencias que han tenido las familias en los lugares de participación para ellas ofrecidos por la institución. Es necesario entonces, que la institución posea una visión más amplia del concepto de participación y de la posibilidad que tanto, los docentes como las familias, las directivas y la comunidad, se conciban como ciudadanos políticos con derechos y deberes dentro de la escuela. De acuerdo con Zuluaga (2004): es importante que se les otorgue la palabra, que se les permita actuar con autonomía, con libertad, en relación con los otros, para construir identidad, y proyectos de vida, a la par de que se crean espacios democráticos hacia la consolidación de la ciudadanía.

Esta concepción de escuela debe estar basada en la construcción de acuerdos de cooperación entre las familias y la institución educativa, pero también, la educación que allí se imparte, tiene que apuntar tanto al desarrollo académico, como al deseo de convivencia, y a la posibilidad de situar al estudiante desde diferentes experiencias que busquen el trabajo con la comunidad.

3.2.2 Concepciones sobre la participación de las familias en la escuela

En el cuestionario sobre participación, las preguntas uno, cuatro y cinco, aludían directamente a la concepción que las familias tienen sobre su participación en la escuela. Ante la pregunta número uno *¿Qué es para usted la participación de las familias en la escuela?* la mayoría de las familias de la I. E. Finca la Mesa, el 22%, respondió que considera que ésta se refiere al acompañamiento que le realizan a sus hijos y a sus hijas en el proceso de aprendizaje y desarrollo. Este acompañamiento se evidencia en el seguimiento al cumplimiento de las tareas, integrándose a las actividades propuestas por la institución educativa y buscando comunicación

²³ Tabla 11 *Concepciones de las familias sobre qué es participar en la escuela.* p. 113.

con los docentes. Algunas familias encuestadas manifestaron que: "nosotros como padres de familias o acudientes de los niños debemos estar pendientes de cada una de las actividades de nuestros niños"; "Es muy fundamental ya que podemos contribuir con la retroalimentación de los niños y otros temas asociados".

Por su parte, el 16% de las familias de la misma institución, reconocen que hay fallas en la participación de las familias y plantean la falta de tiempo como una de las causas para que las familias no se involucren lo suficiente en las actividades de la institución. Fueron comunes apreciaciones como las siguientes: "Pienso que es muy importante, aunque a veces no podemos porque tengamos más cosas que hacer nos queda muy difícil"; una familia respondió "Que todos participamos de acuerdo a nuestro modo y tiempo". Otro porcentaje, el 12.5%, hizo alusión a la participación como la forma efectiva de estar informados del proceso escolar de sus hijos y por este camino tener buenos resultados, algunas familias opinan "es muy importante participar en todo para poder saber qué aprendizajes ha tenido y tienen los niños"; y "me parece que es muy importante la participación de nosotros en la escuela para así estar enterados de los procesos que se desarrollan en la escuela para integrar el proceso del hogar y apoyar al niño". Al hacer alusión al hecho de estar informados las familias también se refieren a la necesidad de "tener una comunicación constante" con los docentes como una forma de "apoyarlos [...] en su labor".

Por otra parte, un 9.3% de las familias ven la participación como una forma de compartir con sus hijos e hijas; el 3.1% de las familias referenció la necesidad de "escuchar las opiniones de la familia y tenerlas en cuenta para todas las actividades realizadas"; finalmente el 31% de las familias limita su respuesta a calificar la participación como algo efectivo, indispensable, excelente, muy importante o bueno, pero no ofrecen más información, que permita catalogar su respuesta.

En la I. E. SADEP, el 18% de las familias encuestadas, concibe la participación como el acompañamiento académico a sus hijos; un acompañamiento que exige que estén al tanto de las tareas y que colaboren para que las realicen de forma correcta y, así, asegurar buenos resultados académicos. Otro 18% de las familias respondió la pregunta calificando la participación en la escuela como "buena" o "excelente", pero no especificó la razón de su respuesta. Algo similar

ocurrió con otro 10% de las familias encuestadas, que nombraron la participación como “importante” y “fundamental”, pero tampoco ampliaron su respuesta.

Ahora bien, un 15% de familias consideran que la participación es una “oportunidad” de compartir con sus hijos, de conocerlos, de comprender su desarrollo y de aprender a ser mejores padres. Sobre lo anterior, algunas familias afirmaron que “Es agradable ya que con esto puedo saber y relacionarse con el espacio de aprendizaje y actividades de mi hija” y “Es muy importante ya que esto impulsa a los niños a tener amor por el estudio”. Un 11% cree que la participación de las familias en la escuela es una manera de trabajar en equipo y de complementarse, lo que permite mejores resultados en la educación. Para estas familias, la participación es “indispensable ya que la escuela da la formación académica y la familia los valores, juntos se llega a ser un buen ciudadano”; además piensan que dicha participación “garantiza que podamos estar de la mano con los docentes y directivos para saber cómo va el aprendizaje de nuestros niños” y la “Escuela y familia complementan la educación del niño, por ende, debe haber sinergia entre ambos”.

Por su parte, un 6% de las familias piensa que participar en la escuela les permite estar informados de los acontecimientos de la institución y del proceso de sus hijos. Para estas familias, la participación “Es algo interesante porque nos mantenemos informados” y, además, “Es bueno saber del cuidado del colegio y docentes y saber el comportamiento de nuestros hijos”. Otro 6% de las familias, planteó que la participación permite que ellos expresen sus ideas y opiniones; algunos manifestaron que la institución debe integrarlos a todos los espacios, porque “Es muy importante acompañar a nuestros hijos en el proceso de formación y que nos tengan en cuenta para decisiones que se tomen y que tenga que ver con nuestros niños” y porque “está bien que la escuela nos tenga en cuenta”. Finalmente, un 14% de las familias encuestadas en la I. E. SADEP, considera que falta participación y compromiso de estas en la escuela; de este 14%, un 4%, expresó que algunas familias no participan porque tienen dificultades por la falta de tiempo, ya que es limitado debido a que “ambos padres trabajan”.

Continuando con la indagación sobre las concepciones acerca de la participación de las familias en la escuela, la cuarta pregunta del cuestionario referida a este asunto fue de selección múltiple con múltiple respuesta; con esta pregunta se pudo observar, como lo muestra la tabla

número 11, que en ambas instituciones las respuestas van de la mano con los resultados de la pregunta anterior (número 1), es decir, la mayoría de las familias señaló, que participar en la escuela es realizar acompañamiento académico de su hijo e hija en las tareas escolares y brindar material escolar; en un segundo lugar, se encontró la asistencia a reuniones informativas y entrega de boletines, así como citaciones individuales para informarse del proceso académico y disciplinario de su hijo. En un tercer lugar, se encontró la capacitación para el ejercicio del rol parental, aprender sobre desarrollo de los hijos e hijas y pedir asesoría sobre asuntos académicos para realizar acompañamiento eficaz; en cuarto lugar, aparece el conocimiento del modelo pedagógico y el currículum, así como la posibilidad de expresar opiniones o propuestas de solución a situaciones problemáticas, finalmente se encuentra la participación en eventos académicos y festivales.

Tabla 11

Concepciones de las familias sobre qué es participar en la escuela

| De acuerdo a su experiencia, sus concepciones y sus expectativas la participación de las familias en la institución educativa es: | I. E. Finca La Mesa | | I. E. SADEP | |
|--|----------------------------|-----|--------------------|-----|
| Asistir a reuniones y entrega de boletines. | 26 | 81% | 85 | 85% |
| Colaborar en el aseo, con las manualidades o decoraciones. | 7 | 21% | 41 | 41% |
| Darle al hijo todos los materiales necesarios para su trabajo escolar. | 17 | 53% | 66 | 66% |

Ayudar en fiestas y festivales que programe la institución. 14 43% 49 49%

Acompañar a su hijo en las tareas que envían para la casa. 26 81% 91 91%

Colaborar en actividades académicas al interior de la clase. 10 31% 40 40%

Dar una clase al grupo de su hijo o participar de ella, sobre un tema o una técnica que usted conoce. 4 12% 19 19%

Proponer soluciones ante situaciones problemáticas que usted observe, sin que le pregunten. 13 41% 46 46%

Conocer el plan de estudios que se propone para la educación de su hijo y si es necesario proponer cambios que favorezcan el aprendizaje. 17 53% 61 61%

Aprender sobre el proceso de aprendizaje de los niños de acuerdo a la edad de su hijo, para apoyar de la mejor manera posible desde casa. 23 72% 70 70%

| | | | | |
|---|----|-----|-----|-----|
| Hacer seguimiento al trabajo de clase para fortalecer los procesos desde la casa y no entrar en contradicciones que puedan confundir al niño. | 19 | 60% | 61 | 61% |
| Si no sabe sobre lo que le están enseñando a su hijo, buscar ayuda en la institución educativa para hacer un acompañamiento adecuado en casa. | 7 | 22% | 40 | 40% |
| TOTAL FAMILIAS ENCUESTADAS | 30 | | 100 | |

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas del Cuestionario sobre participación de las familias en la escuela diseñado para la presente investigación a través de formularios de google.

Finalizando con la indagación alrededor de las concepciones sobre la participación, en la pregunta número 5 del cuestionario, se interrogó por los beneficios que las familias le asignan a su participación en la escuela. Como se puede observar en la tabla 12, para un 81% de las familias de ambas instituciones la participación en la escuela permite mejorar la comunicación, con el fin de evitar los conflictos. En segundo lugar, con un 71.9% en I. E. Finca La Mesa y con un 78% en I. E. SADEP, se considera que la participación favorece el trabajo en equipo entre las familias y la escuela, logrando mejores resultados para los niños y las niñas porque se puede observar coherencia entre lo que les enseñan en ambos lugares. En tercer lugar, para I. E. SADEP con un 78%, la participación ayuda a las familias en la formación de sus hijos e hijas porque les brinda nuevas herramientas. Entre tanto, en I. E. Finca La Mesa este lugar es ocupado con un 68.8% por la afirmación “la participación de las familias favorece el rendimiento académico del estudiante”. Ahora bien, las opciones de respuesta menos señaladas en ambas instituciones fueron: restarles responsabilidad a los docentes porque las familias hacen todo el trabajo, con un 3.1% en la I. E. Finca La Mesa y un 9% en la I. E. SADEP; molestar a las

familias porque tienen que perder tiempo para asistir a la escuela, con un 3.1% en la I. E. Finca La Mesa y un 5% en la I. E. SADEP. Finalmente, cabe señalar que en la I. E. Finca La Mesa apareció una observación acerca de que “todo padre debe asistir a las reuniones”. Resumiendo, se puede concluir que las familias de ambas instituciones educativas han construido unas representaciones sociales favorables sobre el impacto de su participación en la escuela, especialmente referido a las relaciones interpersonales entre los diferentes integrantes²⁴ de la comunidad escolar y los resultados académicos de sus hijos e hijas.

Tabla 12

Concepciones sobre las posibilidades que brinda la participación de las familias en la escuela

| De acuerdo a su experiencia, sus concepciones y sus expectativas, la participación de las familias en la institución educativa permite: | I. E. Finca La Mesa | | I. E. SADEP | |
|--|----------------------------|-------|--------------------|-----|
| Favorece la disciplina del estudiante. | 15 | 46.9% | 74 | 74% |
| Mejora la comunicación entre la familia y la escuela, evitando los conflictos. | 26 | 81.3% | 81 | 81% |
| Ayudar a los padres en la formación de sus hijos porque les brinda nuevas herramientas. | 22 | 68.8% | 78 | 78% |
| Ayudar al docente a comprender al niño porque conoce su situación familiar. | 18 | 56.3% | 55 | 55% |

²⁴ Estudiantes, familias, docentes, directivos, y personal logístico.

| | | | | |
|--|----|-------|----|-----|
| Favorecer el trabajo en equipo entre la familia y la escuela, logrando mejores resultados para el niño porque ve coherencia en lo que le enseñan en ambos lugares. | 23 | 71.9% | 78 | 78% |
|--|----|-------|----|-----|

| | | | | |
|---|----|-------|----|-----|
| Mejorar los procesos de la escuela porque los padres pueden gestionar proyectos y recursos como comunidad. La escuela es de la comunidad. | 10 | 31.3% | 46 | 46% |
|---|----|-------|----|-----|

| | | | | |
|---|----|-------|----|-----|
| La construcción de una cultura de respeto y paz, porque todos desarrollan un sentido de pertenencia con la institución educativa. | 19 | 59.4% | 64 | 64% |
|---|----|-------|----|-----|

| | | | | |
|--|---|------|---|----|
| Restarle responsabilidad a los docentes porque las familias hacen todo el trabajo. | 1 | 3.1% | 9 | 9% |
|--|---|------|---|----|

| | | | | |
|--|---|------|---|----|
| Molestar a los padres porque tienen que perder tiempo para asistir a la escuela. | 1 | 3.1% | 5 | 5% |
|--|---|------|---|----|

| | | | | |
|--|---|------|---|----|
| Que le vaya mejor al niño porque los hijos de los padres que colaboran son los preferidos de los docentes. | 2 | 6.3% | 5 | 5% |
|--|---|------|---|----|

| | | | | |
|--|----|-------|----|-----|
| Mejorar la relación entre los padres y sus hijos, porque los niños se sienten acompañados. | 15 | 46.9% | 55 | 55% |
|--|----|-------|----|-----|

| | | | | |
|--|----|-------|----|-----|
| Favorecer el rendimiento académico del estudiante. | 22 | 68.8% | 63 | 63% |
|--|----|-------|----|-----|

| | | |
|-----------------------------------|----|-----|
| TOTAL FAMILIAS ENCUESTADAS | 30 | 100 |
|-----------------------------------|----|-----|

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas del Cuestionario sobre participación de las familias en la escuela diseñado para la presente investigación a través de formularios de google.

Teniendo en cuenta las respuestas dadas por las familias a las tres preguntas alusivas a las concepciones sobre la participación en la escuela, se puede plantear que dado que, la pregunta número uno del cuestionario era de tipo abierto y permitía responder de múltiples maneras, es significativo que en ambas instituciones se encuentren las mismas respuestas, aunque algunas en diferente porcentaje, es decir, que a pesar de las diferencias del contexto y de las condiciones socioeconómicas de los dos grupos encuestados, se encuentra una representación social común de lo que es la participación de las familias en la escuela y que tiene una connotación positiva para ellas.

Es así como se puede observar que, en ambas instituciones educativas, el mayor porcentaje de las familias concibe la participación desde el acompañamiento académico de sus hijos e hijas, que se materializa estando al tanto de las tareas e integrándose con las actividades académicas propuestas desde la escuela. Algo similar ocurrió en las entrevistas en las que las familias definen la participación como la responsabilidad parental de estar pendiente del proceso educativo de sus hijos e hijas, acompañarlos en la realización de tareas y trabajos en casa y motivarlos continuamente para que estudien. En este sentido encontramos una expresión recurrente “participar en la escuela es estar pendiente de los hijos”, pero además otras afirmaciones que aluden al objetivo de la participación: “estar muy pendiente de los hijos [...] Para que los niños tengan un buen desarrollo en todo el proceso” (K. Mejía, comunicación personal, 19 de agosto, 2020); “para que se haga bien el proceso educativo con los hijos, por qué un papá ausente es difícil que su hijo se desempeñe bien académicamente” (M. Marzan, comunicación personal, 12 de agosto, 2020). Estos resultados van de la mano con los hallazgos

de la investigación de Valdés y Urías (2010), quienes encontraron que los logros académicos de los estudiantes mejoran cuando las familias se involucran, asimismo Bolívar (2006) sostiene que el sentido de responsabilidad de las familias con los resultados académicos de sus hijos e hijas y sus representaciones sociales acerca de cómo influyen sus acciones en el aprendizaje de éstos, los motiva a participar.

Es así como, algunas familias perciben la participación en la escuela como parte de la corresponsabilidad en la educación de sus hijos, mencionando que es imposible que la escuela y el docente hagan solos el trabajo de formación de los estudiantes y que tanto familias como escuela deben trabajar de manera articulada y sinérgica; tanto las familias como la escuela conforman un equipo con un objetivo común y por tanto debe haber una colaboración mutua. Algunas expresiones al respecto son: “cada uno debe aportar un 50/50, por una parte, va lo que le puedan enseñar en la escuela, pero también es importante lo que haga acá en la casa” (M. Montoya, comunicación personal, 11 de agosto, 2020); “uno como padre de familia siempre debe estar interactuando en todo, porque somos parte del colegio de nuestros hijos” (A. Vásquez, comunicación personal, 18 de agosto, 2020); y, “estar dispuesta a colaborar y a participar en las actividades que se requiera” (P. Marín, comunicación personal, 24 de agosto, 2020). Además, las familias mencionan la importancia de la comunicación y la necesidad de llegar a acuerdos en esta relación “[...] la comunicación que tengamos tanto mamá como profesora que esté acorde, porque realmente lo que se busca es el bien del alumno (Y. Monsalve, comunicación personal, 25 de agosto, 2020).

Por otro lado, tanto en el cuestionario como en las entrevistas se observó que las familias ven la participación como una “oportunidad”. Para unas familias la participación en la escuela les permite compartir con sus hijos e hijas, fortalecer los lazos afectivos y motivarlos para que mejoren sus resultados académicos. Al parecer estas familias asocian la participación en la escuela con una extensión del proceso de crianza, ya que manifiestan que con su participación sus hijos sienten que ellos están presentes y se motivan. En este punto, durante las entrevistas, las familias lanzaron expresiones como “[...] también a mí me parece, que de cierta manera los niños sienten que la mamá y el papá están ahí pendientes de ellos” (M. Marzan, comunicación personal, 12 de agosto, 2020); “para mí es muy importante que mis hijos sientan el acompañamiento mío, para que ellos el día de mañana puedan decir o pensar o recordar que en

todos esos procesos no estuvieron solos” (P. Marín, comunicación personal, 24 de agosto, 2020). Estos resultados se relacionan con lo encontrado en las investigaciones de Sánchez et al (2016), y Espitia y Montes (2009), ellos concluyen que las familias que acompañan académicamente a sus hijos e hijas poseen unos objetivos claros frente al proceso de educación y por ello se aseguran de crear un escenario óptimo para el aprendizaje.

La concepción de las familias sobre la participación en la escuela como una oportunidad, también se refiere a mantenerse informadas, tanto de los acontecimientos generales de la escuela como de las circunstancias particulares de sus acudidos. La participación parece ser un modo de integrarse y de conocer el comportamiento de sus hijos e hijas en otros espacios diferentes de la casa, algunas expresiones de las familias en este sentido, que ya han sido mencionadas en las experiencias, pero que es importantes retomarlas desde las concepciones para ejemplificar son: “porque es que yo los llevo a la puerta de la escuela y de puertas para adentro no sé cómo es [...] conocer cómo participa mi hijo en la escuela, cómo se comporta en otras circunstancias, conocer a sus compañeros para ver de quién se está rodeando, conocer la escuela, tener más trato con los docentes, con otras madres” (P. Marín, comunicación personal, 24 de agosto, 2020). En este mismo punto es importante mencionar que durante las entrevistas dos de las familias aludieron a la necesidad de estar vigilante del trato que los docentes brindan a sus hijos, porque según ellas “se ha visto que por ejemplo, las relaciones de los profesores con los niños no son las más adecuada” (M. Montoya, comunicación personal, 11 de agosto, 2020); o “ver la profesora como lo trata, porque si uno está en la escuela puede ver si la profesora lo trata bien o no” (S. Vargas, comunicación personal, 13 de agosto, 2020).

En esta concepción de participación como la posibilidad de estar informados, también es importante señalar que, de acuerdo con las expresiones de las familias durante la entrevista, así como a las respuestas de la encuesta, cobra mayor relevancia la información relacionada directamente con el hijo o la hija, más que de otras situaciones generales que impactan a toda la comunidad. Con respecto a lo anterior, en la pregunta número 5 del cuestionario, se indagó por las creencias que las familias tienen sobre el impacto que puede generar su participación en la escuela; la opción de respuesta número 6 “mejorar los procesos de la escuela porque las familias pueden gestionar proyectos y recursos, porque la escuela es de la comunidad”, que se refiere a un beneficio colectivo, se ubicó en el noveno lugar en ambas instituciones, en contraste con otras

opciones de respuesta que aludían a beneficios personales que se ubicaron en los primeros lugares²⁵. De otro lado, durante las entrevistas las familias mencionan que se participa en la escuela para apoyar, para colaborar en lo que se necesite, para opinar y para velar porque le vaya bien al niño o la niña en todo; si bien inicialmente las familias se refieren a asuntos generales como “apoyar”, “ayudar” y “opinar” al ampliar sus respuestas dejan en evidencia que su objetivo de su participación está dirigido al bienestar particular de sus hijos e hijas y no a la comunidad en general, esta afirmación se puede identificar en afirmaciones como: “Para que se haga bien el proceso educativo con los hijos [...] Estar pendiente de lo disciplinario, lo académico y de todo lo que tenga que ver con el proceso del hijo de uno.” (M. Marzan, comunicación personal, 12 de agosto, 2020); “porque me gusta estar pendiente de mi hija” (C. Tabares, comunicación personal, 19 de agosto, 2020). Esta situación se podría asociar, por un lado, con un pensamiento individualista de las familias, y por el otro, con una posición pasiva frente a su rol como actores sociales; ambas posibilidades resultan poco alentadoras para una transformación social de la escuela. Resultados similares encontraron Colás y Contreras (2013) quienes concluyeron que “las familias asumen la educación más como una responsabilidad individual que colaborativa”.

Al mismo tiempo, otras familias conciben la participación como una forma de aprender acerca del desarrollo de sus hijos e hijas, de desarrollar habilidades parentales para desempeñar su rol de una mejor manera y garantizar un desarrollo integral de los menores, estos aprendizajes se pueden dar a partir de las capacitaciones que ofrece la escuela a través de las tradicionales escuelas de padres donde se cuenta con la participación de diferentes profesionales que convergen en las instituciones educativas a partir de programas estatales, así como a partir del diálogo directo y las asesorías con docentes y otros profesionales como psicólogos, trabajadores sociales, nutricionistas, entre otros; ya sea alrededor de temas académicos o personales. Al respecto en el cuestionario, en la pregunta número uno, las familias expresan que “me parece muy bien porque así uno aprende más en la educación de nuestros hijos”, “Me encanta, ya que podemos participar y aprender nuevas formas de ayudar a nuestros hijos” y “es algo muy importante ya que ayuda a educar y corregir a nuestros hijos”.

²⁵ Ver tabla número 12: *Concepciones sobre las posibilidades que brinda la participación de las familias en la escuela.* p.116

De la misma manera, en la pregunta cuatro²⁶ del cuestionario las familias señalan las opciones de respuesta número diez “Aprender sobre el proceso de aprendizaje de los niños de acuerdo a la edad de su hijo, para apoyar de la mejor manera posible desde casa” la cual se ubica en el puesto tres con un 72% en la I. E. Finca la Mesa y un 70% en la I. E. SADEP; y la número doce “Si no sabe sobre lo que le están enseñando a su hijo, busca ayuda en la institución educativa para hacer un acompañamiento adecuado en casa”, ubicada en el puesto diez²⁷ con un 22% en la I. E. Finca la Mesa y un 40% en la I. E. SADEP. En este punto, es significativo la diferencia en los porcentajes de respuesta de cada una de las dos opciones, teniendo en cuenta que la de menor porcentaje requiere una posición activa de las familias, ir a buscar por iniciativa propia esa capacitación en la escuela, pareciera que es más difícil para ellas pensarse desde este lugar seguramente a causa del rol pasivo que tradicionalmente la escuela les ha asignado a las familias en el trabajo escolar. Entre tanto, en las entrevistas solo 3 de las participantes mencionaron este aspecto de la participación y lo hicieron de la siguiente manera: “Se participa para formarse como padres de familia” (M. Montoya, comunicación personal, 11 de agosto, 2020), “[...] nos deben hablar de cómo ayudamos al crecimiento de ellos, porque uno no nació aprendido, uno tiene que aprender a ser mamá cada día” (Y. Rojas, comunicación personal, 15 de agosto, 2020) y “Orientaciones de grupo (...) porque yo como mamá considero que eso es una forma en la que ustedes (la escuela) le aportan a uno, para uno educar a su hijo y criarlo. Aparte me han servido mucho y las he tomado en cuenta” (M. Marzan, comunicación personal, 12 de agosto, 2020). Es importante considerar que esta concepción de la participación de las familias en la escuela como una forma de capacitarse para ejercer su rol parental es mencionado con mayor fuerza en las respuestas del cuestionario que durante la entrevista y el grupo focal, en estos dos últimos cobra mayor fuerza la representación social de la participación desde la toma de decisiones.

Ahora bien, resulta significativo que algunas familias, aunque en menor número, conciben la participación como una manera de expresar sus ideas y opiniones frente a eventos que ocurren en la escuela, como una forma de ser escuchadas y de trabajar en equipo con la institución. Durante las entrevistas, las familias manifiestan sus deseos de opinar y de dar a

²⁶ Ver tabla número 11: Concepciones de las familias sobre qué es participar en la escuela. p. 113

²⁷ Los porcentajes detallados se pueden observar en la tabla número 11

conocer sus puntos de vista a la institución, al respecto se encontraron afirmaciones como “yo considero que, tengo actitudes como líder y también me gusta estar ahí en la toma de decisiones, claro que también, hay que escuchar las opiniones de los otros Padres de familia” (M. Montoya, comunicación personal, 11 de agosto, 2020); “Si a uno le piden participar deben ser conscientes de las palabras que uno dice o con lo que no se siente cómodo o con lo que está de acuerdo, eso para mí es la participación, tener en cuenta siempre lo que dicen” (C. Tabares, comunicación personal, 19 de agosto, 2020). Otros padres lo expresan de una manera más tímida, “Si, uno también tiene sus opiniones, entonces, es bueno también que a uno lo escuchen” (Y. Rojas, comunicación personal, 15 de agosto, 2020); “haciéndole saber al rector o al coordinador lo que no le gusta de la institución, las cosas que deben de cambiar, cosas así, también los papás pueden opinar”. En este tipo de afirmaciones se deja entrever cierta conciencia del derecho a opinar, así como la percepción de que hay situaciones y procesos en la escuela susceptibles de ser mejorados y que las familias pueden dar aportes importantes, porque ellas también tienen conocimientos valiosos. Por ejemplo, en cuanto a la manera como se está dando el proceso de aprendizaje en su hijo o hija, opinaron que “nosotros como padres de familia sabemos cómo se están llevando a cabo esos procesos con los niños, cómo se está haciendo ese aprendizaje, cómo se está llegando a los niños” (M. Montoya, comunicación personal, 11 de agosto, 2020). No obstante, ninguna de las familias nombra su participación en la escuela como un derecho ni en el cuestionario ni durante las entrevistas, por el contrario, durante estas últimas, algunas enuncian la participación como un deber.

Finalmente, otro hecho importante en el cuestionario, que se evidenció en ambas instituciones educativas, 31% en la I. E. Finca la Mesa y 28% en la I. E. SADEP, fue que algunas familias no precisaron su respuesta en la pregunta número uno, que hace referencia a qué es la participación, y responden con calificativos positivos como “buena, excelente, eficiente, necesaria e importante”. Asimismo, durante las entrevistas algunas familias tuvieron dificultades para expresar de entrada que era para ellas participar en la escuela y fue necesario interpelar las respuestas iniciales para favorecer su discurso y conseguir que las ampliarán. Esta circunstancia podría estar asociada a la imposibilidad de las familias para definir la participación en la escuela, por desconocimiento de su derecho y por el papel pasivo y de receptoras de información que ha sido tradicional en la relación familias escuela. En el estudio de López et al. (2015) se encontró que las familias se encuentran en un nivel de participación pasivo de acuerdo a la escala

propuesta por Geilfus (2009), nivel que se caracteriza por recibir información del desempeño del estudiante y acompañar las tareas en casa, hecho que ha sido asumido como normal y apropiado por las familias. En otras palabras, las familias aún no están acostumbradas a que se les pregunte por sus ideas y por sus opiniones con el objetivo de generar cambios en el entorno educativo.

De otro lado, y teniendo en cuenta que las concepciones son las ideas, opiniones y maneras de entender algo, resulta inquietante que, pese a que las familias encuestadas conciben la participación como un asunto importante y necesario, que incluso es nombrada como una “oportunidad” por diferentes razones, la mayoría no la relaciona con un derecho. A partir de esta situación, fue necesario ajustar algunas de las preguntas que se realizaron en las entrevistas. Por ejemplo, se preguntó a las familias ¿Si para ellas la participación en la escuela era un derecho o un deber? y casi en su totalidad respondieron que era un “deber”, sólo una de ellas mencionó que era tanto deber como derecho. Incluso algunas familias afirmaron que debería ser una “obligación”; al respecto se encuentran expresiones como: “yo siempre participo en todo absoluto porque es el deber de uno como padre” (M. Marzan, comunicación personal, 12 de agosto, 2020); “es un deber, es que debería ser una obligación, es que no es una mascota que usted está llevando a que se la cuiden, es su hijo” (P. Marín, comunicación personal, 24 de agosto, 2020). Además, algunas de las familias entrevistadas expresan que la escuela debe exigir a los padres la participación, afirmando que “no todos los papás envían las evidencias, no todos los niños participan en la clase, entonces bueno, que se haga un llamado a los papás para que haya como más compromiso, porque es que son los hijos de uno. Sí uno no se compromete y siente interés por los hijos de uno nadie más lo va a hacer” (M. Marzan, comunicación personal, 12 de agosto, 2020).

En esta misma lógica, durante las entrevistas se indagó por la información que las familias tienen acerca de las leyes que reglamentan su participación al interior de la escuela y de los entes institucionales donde ellas tienen representación. En las respuestas se observó desconocimiento total en 7 de las familias entrevistadas, con expresiones como “No conozco de ellos, nunca me han explicado” o “la verdad no se de eso”; y en las otras familias un conocimiento vago al respecto, esta situación reafirma la concepción que tienen las familias acerca de su participación en la escuela desde el deber y la obligación, considerando que desconocen las leyes que legitiman sus diversas posibilidades de participación en tanto derecho.

Surge en este punto una pregunta por la necesidad de socializar estas leyes con las familias, desde los primeros encuentros con la institución educativa para que sean ampliamente conocidas y comprendidas, y por este camino ejercer el derecho de la participación en la dinámica escolar desde un rol empoderado y activo.

Sin embargo, cuando se reunieron las familias en el grupo focal, se pudo observar cómo se construyen las concepciones o representaciones sociales de una manera colectiva. Durante la discusión M. Montoya, expresó su idea de que la participación en la escuela es tanto un derecho como un deber, argumentando que “[...] depende del punto de vista que se mire: yo como madre tengo el deber con mi hijo de acompañarlo en sus estudios; pero yo como madre tengo el derecho de que la escuela me permita participar en la educación de mi hijo” (comunicación personal, 11 de agosto, 2020); a partir de esta intervención las demás participantes reconstruyeron su concepción acerca de la participación, ampliándola hacia el terreno del derecho. Algo similar ocurrió con otros asuntos abordados en el grupo focal, como la toma de decisiones y las nuevas formas de participación en la escuela; esta situación da cuenta de las múltiples posibilidades que brinda la construcción en grupo y por tanto la urgencia de que la escuela promueva este tipo de espacios entre las familias para jalonar procesos.

A partir de las respuestas brindadas por las familias en las tres preguntas del cuestionario alusivas a las concepciones sobre su participación en la escuela, así como a las respuestas dadas durante la entrevista, podemos plantear que, en ambas instituciones educativas, y de acuerdo con la escala de participación propuesta por Epstein (2011), la mayoría de las familias se encuentran en el segundo y tercer nivel, correspondientes al nivel *comunicativo* y el nivel de *aprendizaje en casa*. El primero, consiste en participar manteniendo una comunicación fluida con la institución educativa para estar informado tanto de las novedades generales, como del proceso académico y disciplinario de su hijo e hija; para ello las familias asisten a las reuniones generales, a las entregas de informes académicos y a los llamados individuales que puedan realizar los docentes u otros profesionales desde la institución. De igual manera mantenerse atento a los diferentes medios de comunicación que pueda implementar la institución educativa, como circulares, periódico escolar, agenda escolar, página web, grupos de WhatsApp, entre otros. Por su parte, el nivel de *aprendizaje en casa* se refiere a realizar un acompañamiento cercano del proceso de

aprendizaje y en hacer seguimiento a los trabajos y a las tareas de clase, así mismo, dotar al estudiante de los materiales necesarios para la realización de sus responsabilidades académicas.

Por otro lado, se observó que, aunque en un menor porcentaje algunas familias podrían ubicarse en un nivel de *Toma de decisiones*, este tipo de participación de acuerdo con Epstein consiste tanto en expresar ideas, opiniones y puntos de vista frente a la dinámica y los procesos institucionales, como en hacer parte de los entes administrativos, proponer soluciones ante situaciones problemáticas y generar nuevos proyectos para la escuela. En este nivel de participación las familias tienen un rol activo y empoderado con capacidad de autogestión. A partir de las respuestas de las familias participantes en esta investigación se observó que existe una idea y un deseo sobre el derecho a participar en la escuela desde la opinión y la toma de decisiones, sin embargo, aún desde un rol pasivo y el desconocimiento de los procesos y de los estamentos designados para hacerlo. Nuevamente retomamos la necesidad de alfabetizar a las familias frente a sus posibilidades de participación activa en la escuela, enunciada desde el derecho.

Continuando con otros niveles de participación contemplados en la escala propuesta por Epstein se encontró en las familias menos concepciones referidas a ellas, pero no por ello menos importantes. Algunas familias conciben su participación desde un nivel de *voluntariado*, según la autora este nivel se refiere a la colaboración en múltiples actividades propias de la escuela como festividades, restaurante y aseo; en su mayoría las familias que lo refieren lo hacen como la participación en fiestas y eventos institucionales, otras familias lo nombran como “colaborar en todo lo de la escuela” o “colaborar en lo que uno pueda”. Del mismo modo, algunas familias conciben la participación desde el nivel de *Parentalidad*, éste hace referencia a las posibilidades que ofrece la escuela de que las familias se capaciten para un óptimo ejercicio de su rol parental a través de escuelas de padres, seminarios, conferencias y foros. Este tipo de respuestas fueron más frecuentes en el cuestionario que en la entrevista y el grupo focal.

Para finalizar este apartado de las concepciones acerca de la participación en la escuela, solo resta señalar que algunas familias consideran que falta participación en la escuela, pero le asignan la responsabilidad de esta ausencia a las mismas familias, considerando que quienes no participan es porque no les interesan sus hijos, les da pereza, no les gusta, les restan importancia

a los procesos de la escuela y unas pocas familias consideran que es por falta de tiempo. En las entrevistas aparecen otras razones como la timidez, la poca sociabilidad y capacidad para hablar con las otras personas. En el cuestionario encontramos respuestas alusivas a este hecho en la pregunta número uno, en la I. E. Finca la Mesa el 16% y en la I. E. SADEP el 14%, de estos porcentajes sólo el 9% y el 4% respectivamente, señalan que la dificultad puede estar en la falta de tiempo debido al trabajo y otras ocupaciones, este último porcentaje es reforzado por las respuesta de la pregunta siete, la cual indagó por algunos obstáculos para la participación y en las respuesta el porcentaje más significativo es la opción uno correspondiente a los “Horarios de reuniones incompatibles con su jornada laboral”²⁸.

Al respecto de esta situación, las familias entrevistadas dieron opiniones como “Yo creo que es la forma de ser de las personas, que ellos no están dispuestos a hacer eso y que minimizan este proceso, [...] será porque no les interesa, no le prestan la misma importancia [...]” (P. Marín, comunicación personal, 24 de agosto, 2020); otra opinión al respecto es “Pienso que es porque no son dedicados a sus hijo, porque uno como padre de familia siempre debe estar interactuando en todo [...] muchos padres no lo hacen y yo en mi opinión pienso que es simple y llanamente pereza, de no estar en las reuniones y dicen -no qué pereza-, a una reunión con la psicóloga dicen no qué pereza” (A. Vásquez, comunicación personal, 18 de agosto, 2020), otras de las familias entrevistadas también mencionan la dificultad de los horarios “yo no participo casi es porque mi jornada laboral no me deja para ir allá y estar pendiente” (Y. Monsalve, comunicación personal, 25 de agosto, 2020); aunque otras familias manifiestan que el tiempo no es excusa porque “se puede delegar la participación a otra persona o hacerse presente de diferentes maneras” (P. Marín, comunicación personal, 24 de agosto, 2020); finalmente, surgen opiniones referidas a algunas características personales que hacen difícil la participación como la timidez e inseguridad, “algunos padres les da pena hablar, porque no saben o no entienden bien lo que van a decir” (M. Valencia, comunicación personal, 14 de agosto, 2020). De la mano de estos resultados se encuentran los hallazgos de otras investigaciones como la de Espitia y Montes (2009), López et al. (2015) e Hidalgo & Sánchez (2016) quienes también encontraron que algunas de las familias no participan por dificultades con los horarios en que son convocados;

²⁸ Ver porcentajes en la tabla 10: Experiencia de las familias acerca de los obstáculos para su participación en la escuela, p. 103

asimismo, en la investigación de Cano et al. (2015) el investigador encontró que las familias “normalizadas”, es decir aquellas que participan de manera constante y dentro de los parámetros que plantea la escuela, juzgan a las familias que no lo hacen desde los mismo prejuicios que lo hacen los docentes.

En contraste, durante las entrevistas se interrogó a las familias sobre ¿Qué se necesita para participar en la escuela? inicialmente, las familias consideran que no se necesita nada en especial para participar, solo se requiere interés, iniciativa, ganas y compromiso, pues consideran que la escuela está abierta a que ellas participen y las convoca de manera constante; algunas de ellas también señalan la disponibilidad de tiempo como un factor importante a la hora de participar. Sin embargo, en respuestas a otras preguntas se pueden rastrear algunas concepciones referentes a las representaciones sociales que las familias tienen acerca de las habilidades requeridas para participar; como el liderazgo, la sociabilidad, la capacidad de expresión y de comunicación con otras personas, así encontramos expresiones como “considero que tengo actitudes como líder” (M. Montoya, comunicación personal, 11 de agosto, 2020); “ser sociable, tener empatía con las otras familias, tener facilidad para comunicarse con otras personas” (M. Marzan, comunicación personal, 12 de agosto, 2020) y “necesita conocer del tema o conocer a la persona” (C. Tabares, comunicación personal, 19 de agosto, 2020).

3.2.3 Expectativas de las familias sobre su participación en la escuela

La palabra expectativa se derivada del latín (*exspectātum*), y es traducida como “mirado” o “visto”, por lo que se utiliza para aludir al ideal de realizar un determinado propósito, es decir, una expectativa es una suposición o idea que un sujeto piensa que puede llegar a ocurrir en un tiempo futuro. De esta manera, las expectativas se tornan en creencias, ideas y deseos que pueden estar influenciadas no solo por los intereses y necesidades de ese sujeto, sino también por las características y las dinámicas del entorno social en el que se desenvuelve.

Por consiguiente, las expectativas hacen parte de las representaciones sociales que posee una persona o una comunidad y se articulan a las experiencias y a las concepciones que se han construido en torno a una situación particular. Para las familias de las instituciones educativas Finca la Mesa y SADEP, sus expectativas frente a su proceso de participación, en lo

concerniente con los espacios que se ofrecen en dichos establecimientos y otros posibles a ofrecer, son pocas. Un 25 % de las familias encuestadas de la I. E. Finca la Mesa, por ejemplo, considera que la institución educativa no requiere de otros espacios de participación; de acuerdo con algunas de estas familias: “Hasta el momento todo está bien organizado” y “La verdad, no sé, en este momento, está bien”.

Por otro lado, un 15,6% de estas familias afirmaron que es necesario organizar actividades recreativas y lúdicas para toda la comunidad educativa; “Eventos lúdicos”, “Festivales y tardes recreativas, o algos comunitarios para recolectar fondos para la institución y mejorar la educación de nuestros hijos” y “Paseos entre las familias”, fueron algunos de los aportes que proporcionaron al respecto. Otro tema tratado por las familias de la I. E. Finca la Mesa, es el que hace referencia a la necesidad de implementar mejoras a las instalaciones, en este sentido, un 12,5%, llamó la atención sobre la importancia de construir “Un auditorio”, de instalar un “Buzón de sugerencias de actividades” y de proporcionar un mejor espacio para la práctica de “Sistemas”. Con igual porcentaje, las familias hablaron sobre la necesidad de programar charlas o capacitaciones de autoayuda o de motivación personal y, un 9,3%, manifestó la necesidad de generar actividades conjuntas con sus hijos e hijas; para tal efecto sugirieron que se llevaron a cabo: “Actividades que puedan realizar los hijos con los padres en conjunto y con la institución”, “Actividades recreativas entre los docentes, padres, hijos e hijas” y “Días lúdicos acompañados de los padres”. Por su parte, un 6,25% señaló la falta de compromiso de las familias en los procesos liderados por la institución educativa en el ámbito de la participación; las familias encuestadas consideraron que: “Los [espacios de participación] que tienen son suficientes, somos nosotros los padres que nos tenemos que animar hacer parte de esos espacios” y “Los que más pueda ya q si los padres de familia o acudientes de los niños tienen más participación sería mucho mejor”.

En el caso de la I. E. SADEP, el 32% de las familias manifestaron que la institución educativa cuenta con los espacios de participación necesarios y que no requiere de más. Un 21% consideró que se requieren de espacios de participación en los que puedan interactuar tanto las familias, como los docentes y los estudiantes, tales como: “Encuentros didácticos, lúdicos, recreativos, pedagógicos y religiosos”. El 9% dijo que se requieren de jornadas pedagógicas con expertos o psicólogos, donde se aborden temas como: “Los riesgos del uso del internet”,

“Manejo del TDAH”, “Acompañamiento en el hogar”, “Prevención del consumo de estupefacientes”, entre otros. Con este mismo porcentaje, algunas familias realizaron sugerencias, tales como: “Ofertar diferentes horarios para las reuniones”, “Que la comunicación sea asertiva”, “Tener en cuenta los aportes de los padres”.

Por su parte, un 8% de las familias, hicieron referencia al uso de las redes sociales y de las TIC, sugiriendo a la institución la instauración del “Aumento de videollamadas”, “Más uso y capacitación del blog”, “Encuentros virtuales” y “uso del WhatsApp”. Otro 8% evadió la pregunta, sobre los espacios de participación que consideran se deben ofertar en las instituciones educativas, al responder con letras o signos o al manifestar no saber qué responder. A su vez, un 6% hizo referencia a la importancia de las salidas pedagógicas, un 3% expresó la necesidad de un mayor compromiso por parte de las familias y otro 3% se refirió a la importancia de programar reuniones mensuales o citas continuas con los docentes; finalmente, una familia expresó que “deberían de hacer un colegio de padres”.

Ahora bien, al observar las respuestas y los porcentajes de ambas instituciones, se evidenció que las expectativas que manifiestan las familias son comunes, pocas y hacen referencia a las mismas ideas, pues en ambas instituciones los porcentajes de respuesta con el índice más alto se refieren a que consideran que los mecanismos de participación que les ofrecen, están bien. En cuanto a las otras respuestas, las familias aluden a las tradicionales formas de participación, como lo son: las reuniones comunicativas, charlas pedagógicas y psicológicas y eventos culturales y recreativos. De esta manera, se evidencia una actitud pasiva en las familias, con escasa participación en la toma de decisiones y en el desarrollo de los procesos escolares institucionales, lo que corrobora el bajo porcentaje encontrado en el nivel de “toma de decisiones” plateado en el apartado de concepciones, de acuerdo con la escala de participación propuesta por Epstein (2011).

Las expectativas que las familias manifestaron en las entrevistas realizadas no están muy alejadas de las expresadas en las encuestas, anteriormente relacionadas. De las 13 personas entrevistadas, un 38,46 % afirmó que consideraba que los espacios de participación ofertados por las instituciones eran suficientes y que no se requerían de otros; algunas de las respuestas que evidencian esta postura es: “Pues yo lo veo bien así, pues la verdad es que yo no soy de

participar mucho, pero, yo lo veo muy bien así” y “No, la escuela sólo debería dedicarse a la educación, a una buena educación” (Y. Rojas, comunicación personal, 15 de agosto, 2020). Para un 23,07%, en las instituciones educativas se deben ofrecer más espacios para reuniones informativas, para charlas orientadoras con especialistas en diferentes áreas y espacios que permitan lograr una comunicación efectiva entre los “padres” con los “padres representantes de grupo”. Una de las entrevistadas expresó “A mí me gustaría personalmente que se hicieran más de estas orientaciones de grupo que ustedes hacen, por ejemplo, usted aparte de ser docente tiene otra profesión, creo que es como psicóloga, bueno, tiene otra profesión, un énfasis en eso. Y también me gustaría que se pudieran hacer más de esos espacios, porque yo como mamá considero que eso es una forma en la que ustedes le aportan a uno, para educar a su hijo y criarlo” (M. Marzan, comunicación personal, 12 de agosto, 2020).

En cuanto a la necesidad de que las instituciones educativas dinamicen la participación y el compromiso de las familias en la escuela, un 15,38% de las personas entrevistadas, reconocen esta situación como una prioridad en el contexto educativo. Consideran, además, que es necesario hacer un llamado de atención a las familias y como lo expresa S. Vargas: “Bueno que se haga un llamado a los papás para que haya como más compromiso, porque es que son los hijos de uno, sí uno no se compromete y siente interés por los hijos de uno, nadie más lo va a hacer” (comunicación persona, 13 de agosto, 2020). Sobre la pertinencia de programar salidas pedagógicas y de proveer a los y las estudiantes de espacios recreativos, tomó partido un 7.69 % de las familias. Con un porcentaje igual, otras familias hablaron acerca de la importancia de que las instituciones educativas utilicen recursos digitales y redes sociales para la comunicación y la participación y, finalmente, también, un 7.69%, aportó la propuesta de establecer horarios más asequibles para todas las familias cuando se citen a dichos espacios de participación.

Nuevamente se hace evidente que las expectativas de participación de las familias en la escuela se relacionan con el deber de acompañar a sus hijos e hijas en el proceso escolar. En ningún momento, estas familias asociaron estas expectativas, con el derecho que tienen de participar en las instituciones educativas y, por consiguiente, de ejercer una ciudadanía política y menos, de permitirse construir nuevos espacios de participación, en los que puedan actuar con autonomía y liderazgo.

Los planteamientos mencionados anteriormente, también se hicieron evidentes en el grupo focal, en el cual las personas invitadas, respondieron a la pregunta: ¿de qué otras maneras pueden participar las familias en la escuela? Con apreciaciones similares a las expuestas en el cuestionario y en las entrevistas. Sin embargo, en la construcción colectiva de estas expectativas, emergieron, después de haber interactuado con otras familias, y de un silencio general, respuestas como esta: “Los padres que tienen algún tipo de conocimiento, deberían de servir de tutores voluntarios a los niños que presentan dificultades”. Esta primera respuesta, sumada a la sagacidad de las moderadoras para generar un clima de confianza, permitió que las participantes expresaran con mayor libertad y espontaneidad sus apreciaciones; la construcción conjunta y la posibilidad de encarar las preguntas con base en los aportes de sus pares, permitió que plantearan nuevas expectativas, las cuales emergieron en la construcción colectiva. Estas expectativas, expresión de un colectivo de familias, se pueden resumir en intervenciones como: “Las instituciones deberían de tener un espacio de padres, como un correo electrónico o buzón de sugerencias, pero que sea manejado por otros padres, para que ellos sean como un puente, por esos padres que no pueden, no tienen tiempo, o les da pena expresarse porque no tienen el conocimiento [...] que sean ese puente entre las instituciones y los otros padres”. Otra propuesta se centra en la importancia de constituir grupos de apoyo, veamos: “Las escuelas deberían de generar grupos de apoyo entre los padres, para que se pueda ayudar a los niños que no tienen el acompañamiento de los padres y que se mantienen trabajando como yo”.

Se puede concluir que, de acuerdo con la información recopilada a través del cuestionario, las entrevistas y reforzada por las interacciones que se dieron entre los participantes del grupo focal, que las familias de ambas instituciones educativas, de manera general, no tienen claridad acerca de los mecanismos de participación en la escuela. Lo anterior, parece ser resultado del desconocimiento que presenta la comunidad educativa sobre los mecanismos de participación ciudadana, es decir, las familias manifiestan que es importante votar en los comicios que se llevan a cabo para los cargos públicos de elección popular, pero que no conocen otros mecanismos igualmente importantes que posibilitan tomar decisiones en instituciones que promueven la vida en comunidad, entre ellas, la escuela. La mayoría de las familias participantes del proyecto cuentan con poca formación acerca del ámbito político, lo que se evidencia no solo a nivel de nación, que sería lo macro, sino también a nivel de algo micro como lo son las instituciones educativas.

Por lo anterior, será necesario comenzar a replantear ¿Cuál debe de ser el verdadero sentido de participar en la escuela y qué mecanismos o formas de participación deberían de generar el sistema educativo, para garantizar una asertiva participación en el proceso escolar por parte de las familias? Ante esto, surge la inquietud, si realmente las instituciones educativas, los directivos y los y las docentes validan a las familias como sujetos con capacidad de agencia, capaces de tomar decisiones que puedan transforman el contexto escolar y validar esas propuestas que ellas hacen, para realmente tenerlas en cuenta y llevarlas a la práctica.

En resumen, al analizar las representaciones sociales de las familias acerca de su participación en la escuela, compuestas por las experiencias, por las concepciones y por las expectativas, podemos concluir que en las experiencias que comunican las familias participantes de esta investigación, se identifican algunos factores como: la historia de vida, eventos negativos con sus hijos e hijas en la institución o en otras instituciones educativas y las características de los espacios de participación que ofertan las instituciones educativas. Estas experiencias han configurado las concepciones de las familias acerca de la participación; y, de esta manera, operan en la configuración de los significados que estas le conceden a la participación y a la forma de ejercer este derecho en las escuelas. Asimismo, contribuyen en el establecimiento de las relaciones que se establecen entre las familias y los diferentes miembros de la comunidad educativa y, en el rol que asumen dentro de la dinámica institucional.

En efecto, a partir de los hallazgos se hace evidente que los espacios de participación que ambas instituciones educativas han ofrecido a las familias y las características de los mismos han estado enmarcados en una visión hegemónica tradicional del deber, que les asigna a estas familias un rol pasivo y con poca capacidad de agencia. De lo anterior se desprende que la participación de las familias en las instituciones educativas Finca La Mesa y SADEP, en la actualidad, se limite principalmente al ámbito de lo individual, es decir, al impacto que pueden generar las familias en la educación de sus hijos o hijas, y en el bienestar de estos, pero no tenga un impacto a nivel social o comunitario.

Ahora bien, de las experiencias y de las concepciones se derivan las expectativas; en este caso los resultados demostraron que las familias de ambas instituciones tienen un horizonte de expectativa limitado frente a las posibilidades de su participación en la escuela y especialmente

al impacto social que esta pueda generar. Dadas las concepciones de participación en la escuela que han construido las familias, las cuales ya han sido ampliamente descritas, es coherente que estas consideren que sus niveles de participación son altos, y que de acuerdo con sus percepciones no haya mucho más por hacer desde el rol asignado desde las escuelas. Por el mismo camino, los resultados señalan que las familias en un alto porcentaje se preocupan y se aseguran de acompañar a sus hijos e hijas en el proceso académico y de responder a las demandas de las instituciones; pero les resulta difícil pensar en otras formas de participación desde un rol que contemple la toma de decisiones, la crítica constructiva y la veeduría de una calidad educativa, esto es, desde un ejercicio de su ciudadanía política que sea reconocido y validado por la institución educativa y que pueda permitir una construcción colectiva.

En otras palabras, las familias que tienen la disposición para participar en la escuela lo están haciendo de las formas en que ésta las convoca y lo permite; de allí que la escuela sea quien tiene la posibilidad de movilizar transformaciones en la relación con las familias, propiciando el establecimiento de relaciones horizontales de respeto y de confianza, que rescate los saberes y las habilidades de las familias y las involucre tanto en el proceso educativo como en el trabajo conjunto de los demás procesos institucionales. Asimismo, la escuela podría promover el trabajo colaborativo entre las familias, aprovechando todas las posibilidades que brindan este tipo de encuentros, con el fin de generar sentido de pertenencia y de colectividad, que, en última instancia, propicia la cohesión social. Para promover este trabajo colaborativo se propone en el cuarto capítulo una nueva propuesta para los encuentros con las familias, que sea consensuada, contextualizada y pertinente, para cada una de las instituciones educativas en las que se implemente.

4. Capítulo IV: Una nueva propuesta

Luego de analizar las representaciones sociales de las familias acerca de su participación en la escuela, a través de la triangulación de los resultados y de identificar en ellos algunos asuntos susceptibles de ser mejorados por las instituciones educativas, y en aras de promover una verdadera participación de las familias desde un rol empoderado, proactivo y con capacidad de autogestión, que las acerque a un ejercicio de ciudadanía política en el contexto escolar, vemos como una oportunidad la posibilidad de esbozar una propuesta para integrar a las familias a las

dinámicas de las instituciones educativas, que denominaremos como “encuentros de familias”²⁹. De esta manera, la escuela en tanto institución social, encargada de los procesos de socialización y de la formación de los ciudadanos y de las ciudadanas, estaría realizando importantes aportes para la consolidación de un ejercicio de ciudadanía, que traspase los límites de su gestión e involucre a la comunidad.

En consecuencia, en este capítulo se transita por dos caminos, en el primero se plantean algunas reflexiones acerca de las transformaciones que la escuela está llamada a realizar con urgencia, si realmente pretende generar una relación de alianza y de corresponsabilidad con las familias, y, en el segundo, se proponen, a modo de ejemplo, algunos talleres con la metodología de los encuentros de familias. Las reflexiones que se plantean en primera instancia buscan generar conciencia sobre el rol fundamental de las familias en la búsqueda de una educación con calidad; lo anterior requiere de una unión en entre las familias y las escuelas, una relación que se establezca en el marco de la en igualdad de condiciones y en la que ambas partes se beneficien en la misma medida; ya que la asimetría de poder entre estas instituciones puede obstaculizar cualquier posibilidad de encuentro fructífero. Por otra parte, con los ejemplos de talleres para los encuentros de familias, se busca sensibilizar a los y las docentes con una metodología que potencie la participación y la construcción grupal entre las familias, los y las estudiantes y los y las docentes, al tiempo que propician un espacio para escuchar las voces de las familias y para promover un intercambio social.

La escuela y las familias cumplen una función social de cara a la formación de ciudadanías activas, esta función se hace complementaria al aunar esfuerzos en búsqueda del desarrollo académico y personal de los y de las estudiantes. En el marco de la consecución de este objetivo hemos encontrado dos posturas que confluyen en las instituciones educativas, por un lado, las familias que evalúan su participación con un nivel alto, evidenciando su conformismo con las actividades y con la participación que han llevado hasta el momento. Por otro lado, los y las docentes y directivos docentes que reclaman mayor participación por parte de

²⁹ Los encuentros de familia es una iniciativa de la docente de transición Claudia Patricia Cárdenas Salazar de la I.E Finca la Mesa para transformar las tradicionales escuelas de padres, que ha tenido excelentes resultados y acogida por la comunidad y que también ha sido implementada por la docente Diana Patricia Daza en la I.E SADEP. Este tema fue expuesto en el capítulo II, del presente texto. p. 64

las familias y manifiestan su inconformismo por la falta de compromiso y de apoyo de estas. Por lo anterior, es importante unificar o aclarar los criterios de participación de las familias, para poder encontrar mecanismos efectivos que respondan a los intereses de las dos instituciones: familias y escuela.

Figura 9

Propuestas de las familias cerca de su participación en la escuela



Fuente: Elaborado por las familias participantes en el grupo focal.

Para empezar, es necesario que la escuela no solo amplíe su concepción de “familias”, es decir, que deje atrás la concepción hegemónica de la familia tradicional nuclear, vinculada por lazos consanguíneos, además que deje de convocar solo a madre o padre, y que comience a concebir esta institución desde la diversidad de sus estructuras, sus dinámicas y sus tipos de vinculación. Asimismo, que abra sus puertas y sus proyectos a la participación de los diferentes miembros de las familias y tipos de familias, sin hacer juicios de valor o señalamientos desde el prejuicio y el mantenimiento de un orden social y de género hegemónico.

Seguidamente, los y las docentes, los directivos docentes y las familias, basados en las experiencias previas, han construido diferentes representaciones sociales sobre la participación; se hace necesario entonces, trabajar sobre estas concepciones con el fin de enriquecerlas y de re-

construirlas en función de lograr establecer un trabajo mancomunado. Una de las responsabilidades de la escuela en el contexto de la participación de las familias, se centra en ofrecer espacios suficientes, para que estas puedan tomar parte de las decisiones, se sientan en confianza de opinar y de intervenir en los procesos institucionales y, disfruten de todos los derechos que contempla para ellos la legislación educativa. Para esto es importante que la escuela plantee el trabajo con familias desde una visión transversal y escalonada, que genere encuentros que permitan el intercambio y el diálogo.

La participación de las familias en la escuela debe estar basada en el trabajo colaborativo, en la posibilidad de que estas hagan parte de la toma de decisiones, que incidan en el ámbito escolar y comunitario. También, es importante generar un lazo social entre las familias, con el propósito de promover la autogestión, la autoconfianza y el empoderamiento de las mismas, desde sus capacidades, sus conocimientos y sus fortalezas, para así generar sentido de pertenencia con las instituciones y otros beneficios que serán el resultado de este proceso. Para alcanzar este tipo de participación es necesario que la escuela acompañe las familias, les muestre el camino y las potencie desde su conocimiento pedagógico, sin temores ni prevenciones.

En aras de lograr estos resultados, se ve la necesidad de generar propuestas que permitan encontrar estrategias a todo nivel, a continuación, se enuncian los aspectos y las actividades que consideramos son aportantes en este proceso.

Lo primero a realizar sería una caracterización del contexto, de las necesidades, de los intereses y de los significados de la participación en la escuela para cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. En este estudio deben participar tanto docentes, como directivos docentes, familias, psicólogos y personal de oficios varios, con el objetivo de escuchar a cada una de las partes y llegar a consensos favorables para todos³⁰. Luego del estudio y con base en los hallazgos, debe pensarse, como ya se mencionó, en una propuesta de participación transversal y escalonada que, inicialmente, propenda porque las familias comprendan la importancia de la participación desde la perspectiva del derecho; una vez se implemente la primera parte de la

³⁰ Para este tipo de caracterizaciones se recomienda usar metodologías construidas específicamente para llegar a consensos, entre estas las desarrolladas por la antropóloga Caroline Moser.

propuesta, las familias manifestarán sus intereses y asumirán un rol activo y crítico, que la escuela podrá potenciar a partir de la puesta en marcha de las iniciativas que surjan.

Ahora bien, retomando uno de los hallazgos encontrados en esta investigación, las familias desconocen cuáles son los entes de participación que ofrecen las instituciones, y más aún, desconocen cuál es su papel en ellos o por qué es importante participar allí. Ante esta situación, la institución debe planear una alfabetización a todas las familias utilizando diferentes medios: asamblea general, plegables, carteleras, volantes, entre otros. De manera tal, que convoque y genere interés por conocerlos y hacer parte de ellos, además, ya dentro de estos organismos, se debe promover la participación activa de las familias para que se sientan valoradas y tomadas en cuenta, a partir de sus conocimientos y de sus expectativas. Estos entes de participación, como el consejo directivo, el comité de evaluación y promoción, el comité de convivencia, el consejo de padres y; el comité de evaluación institucional, son equipos de trabajo que se deben fortalecer para la toma de decisiones conjuntas; en este sentido, la participación de todos y cada uno se hace necesaria, además de ser un derecho de las familias.

Otro aspecto fundamental para que todos estos encuentros entre los y las docentes, los directivos docentes y las familias se den de la mejor manera, es el trato cordial, respetuoso y con efectivos mecanismos de comunicación. Lo anterior implica, por una parte, que los intercambios sean mediante una comunicación horizontal, valorando cada inquietud o aporte que desean expresar las familias y propiciando los espacios para escucharlas. También es necesario que la información que se envíe a las familias sea oportuna y mediante varios mecanismos, por ejemplo: carteleras, WhatsApp, correo; y, si hay cambios, se les informe para evitar confusiones. Además, las instituciones deben respetar los horarios de atención establecidos para que las familias no se sientan desatendidas y las que laboran puedan planear su permiso y no verse afectadas.

Continuando con el trato cordial y respetuoso, es importante que la institución no culpabilice a las familias de lo que sucede con sus hijos e hijas, esta representación social obstaculiza las relaciones y las ubica en una posición desigual. Por el contrario, es importante acoger a las familias a través de dinámicas participativas para compartir ideas sobre los procesos de los y las estudiantes en un ambiente de confianza y aceptación.

Es necesario, además, que la institución les aclare a las familias el debido proceso ante los conflictos que se puedan presentar en las dinámicas propias de las relaciones interpersonales. Hacer una intervención oportuna y adecuada, además de un seguimiento a los procesos, favorece las relaciones cordiales, evita los malos entendidos, igualmente permite clarificar acciones preventivas para atender a las familias en sus diferentes inquietudes y necesidades.

Un aspecto que se encontró en la investigación hace referencia al trabajo individualista que se fomenta en las instituciones y que no permite crear comunidad. Atendiendo a esta situación, es necesario que la escuela propicie espacios para que las familias se conozcan entre sí, puedan apoyarse, formar grupos colaborativos, intercambiar y proponer ideas para la solución de dificultades, aportar conocimiento mutuo, empoderarse en actividades institucionales o de grupo, permitiendo así la cohesión y evitando las acciones competitivas e individualistas.

De igual manera, se evidenció la necesidad que poseen las familias de conocer los procesos académicos de sus hijos, las dinámicas del grupo donde estudia, además de comprender las temáticas que están aprendiendo los y las estudiantes. Sabemos que, si las familias participan en la educación de sus hijos e hijas, el proceso académico será de mayor calidad y tendrá mejores resultados, asimismo los estudiantes se sentirán más motivados. Frente a esta situación queremos proponer la implementación de la estrategia de encuentros de familias que se utiliza en el grado preescolar³¹, desde la cual se convoca a las familias periódicamente para acompañar a sus acudidos durante unas horas en el salón de clase y sin necesidad de desescolarizar, atender una temática que el docente desee compartir con las familias para que estas realicen un acompañamiento más efectivo. A través de estos encuentros, los docentes pueden explicar temas, metodologías, dinámicas grupales, entre otros; a la vez, que las familias intercambian conocimientos con sus hijos e hijas y los reconocen en sus procesos individuales.

En esta misma línea, es importante que los y las docentes se permitan acercarse a cada una de las familias, para conocer sus expectativas, experiencias, inquietudes, incluso conocer facetas diferentes de los y de las estudiantes. Esto significa convocar a las familias no solo para hablar de los casos en dificultad, sino para conocerlos y, sobre todo, para escuchar su opinión y

³¹ Para conocer un poco más de la estrategia leer p. 64

atender a cada situación particular, detectando dificultades, fortalezas, habilidades, y propiciando un ambiente de reconocimiento, de colaboración y de confianza.

Por otro lado, es comprensible que no todos los docentes ni los directivos docentes posean el conocimiento y el carisma requeridos para el trabajo con las familias, ante esta situación y partiendo de la importancia que tiene la participación de las familias en la escuela, es necesario la formación de los maestros y de las maestras para adquirir estrategias que permitan estos encuentros. Asimismo, es importante identificar los prejuicios y los temores que los y las docentes puedan tener frente al trabajo y a la participación de las familias en la escuela, con el fin de transformar estas aparentes limitaciones, en posibilidades de encuentros y de alianzas con las familias.

En cuanto a las instituciones educativas como entes representativos en sus comunidades, pueden convocar a eventos culturales, deportivos, de información laboral, de capacitación, de salud, entre otros, que se programen a nivel barrial o de comuna, para que las familias puedan acudir a estos y se vean favorecidas de diferentes acciones y recursos públicos.

Asimismo, la escuela se puede convertir en un centro de convergencia o de reunión de las familias del barrio, incluyendo las que no pertenecen a la institución. La escuela puede prestar sus instalaciones a entes barriales que deseen realizar asambleas, capacitaciones o campañas, para abordar asuntos necesarios en beneficio de la comunidad.

Un aspecto retomado en las encuestas de participación fue el hecho de que las familias participaran dentro del aula aportando con sus conocimientos, con sus experiencias, con sus intereses y con sus habilidades. Si las familias se sienten en un ambiente de confianza, de capacidad, de valoración, entonces ellas aceptarán propuestas donde lideren y se reconozcan como potenciales fuentes de conocimiento y saberes valiosos en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes; aspectos como narración de historias, lectura de cuentos, tocar un instrumento, enseñar una receta, hablar de su profesión, entre otras, son aportes valiosos para los docentes y para la institución educativa.

En la misma línea, el aula de clase se puede convertir en un espacio de formación para las familias, en la medida en que una familia desee compartir a las demás una habilidad, o un

conocimiento, podrá incidir en la comunidad y en el mejoramiento de la calidad de vida. Es decir, algunas familias pueden compartir conocimientos como cocina, cultivo hidropónico, elaboración de manualidades, pintura, entre otras, y aportar a las demás familias en aras de cualificarse mutuamente. Por otra parte, podrían establecerse grupos de familias que participen en danzas, coros, títeres, entre otros y que aporten en el proceso educativo y recreativo de los y de las estudiantes.

La escuela se ha apoyado en las familias para la colaboración y la elaboración de actividades institucionales, desde aquí se establecen relaciones de confianza y de reconocimiento. En este tipo de participación, las familias podrían pasar de la simple ejecución a la posibilidad de liderar y de proponer encuentros de familias o de estudiantes, liderar actividades recreativas; y, de esta manera, apropiarse progresivamente de su papel como ciudadano político en la escuela.

Por su parte, la escuela de padres continúa siendo un proyecto obligatorio institucional que permite formar a las familias y acompañarlas en diferentes temáticas sobre la crianza de sus hijos e hijas. Lo principal a retomar en este proyecto, es que las actividades que allí se planteen posean una metodología dinámica e incluyente, que permita una participación activa de las familias (debates, tertulias, cineforo, entre otras), planteada en un lenguaje sencillo que permita que todos y todas puedan comprender y puedan aportar sin importar su nivel educativo. Asimismo, debe ser un espacio que promueva la discusión y la construcción en grupo, por lo tanto, no pueden ser masivos, ni tipo conferencia donde las familias solo terminan siendo receptoras pasivas de una información en ocasiones sin sentido para ellas.

De otro lado, si la escuela de padres es un espacio para que la escuela acompañe a estos en el ejercicio de sus funciones parentales, resulta beneficioso extender la invitación a los estudiantes, para permitir un encuentro entre estos y sus familias que en ocasiones y a causa de múltiples realidades sociales y económicas se hace difícil en otros contextos. La escuela entonces podría mediar en múltiples problemáticas y desencuentros generacionales que son típicos en algunos momentos del desarrollo de los hijos; de igual manera la posibilidad de dialogar y construir entre padres e hijos puede fortalecer los vínculos familiares.

Finalmente, otro aspecto a tener en cuenta sobre la dinámica de las escuelas de padres se refiere a los temas tratados en ellas, pues se hace necesario atender a las necesidades e intereses de cada grupo de estudiantes, ya que, dadas las características de edad y las dinámicas del grupo, se atienden aspectos propios de éste, aunque no sean de carácter académico o comportamental. La escuela de padres no puede ser una serie de talleres que se les imparten a todas las familias sin distingo alguno.

De otro lado, en el estudio se identificó que existe una sentida necesidad de las familias por los espacios lúdicos y recreativos, en esta medida la institución educativa sin perder su carácter de formación puede permitir y propiciar encuentros entre las familias que permitan el esparcimiento, el conocimiento mutuo, la construcción de comunidad. Incluso, cada encuentro puede tener un objetivo específico para abordar, pero de una manera menos formal, algunos ejemplos pueden ser:

- La hora del tinto: un espacio donde las familias puedan sentarse en mesas y tomar tinto o alguna bebida mientras conversan libremente, o sobre un tema en específico, o mientras observan alguna muestra artística de los y las estudiantes.
- Cine foros: invitar a las familias a visualizar una película para luego hablar y reflexionar sobre el tema tratado. Compartiendo algún alimento y bebida.
- Hora literaria: adecuar un espacio para que las familias se reúnan en torno a la lectura de cuentos e historias con sus hijos e hijas.
- Día recreativo: utilizar los espacios de la institución para realizar actividades recreativas o juegos tradicionales entre las familias y sus hijos e hijas.
- Día de picnic: cada familia lleva los alimentos que va a consumir, la institución dispone un espacio con manteles para que se reúnan con sus hijos e hijas y compartan la hora de la lonchera.
- Participar de actividades extracurriculares como salidas pedagógicas de los y las estudiantes con sus familias a lugares como museos, parques y; bibliotecas, entre otros.

- **Famiteca:** aprovechar un espacio para escuchar música y observar videos, de canciones previamente seleccionadas, que permitan la reflexión en torno a un tema, mientras se comparte de un espacio decorado por los y por las estudiantes.

A continuación, presentaremos algunos ejemplos de encuentros con familias, dos de ellos para trabajar el derecho a participar desde su rol de ciudadanos políticos y otros tres enfocados a temáticas relacionadas con los aprendizajes de los y de las estudiantes. Se plantea un encuentro por grado teniendo en cuenta que la investigación abordó las familias del primer ciclo escolar.


La lúdica y el hacer son ejes centrales en esta propuesta porque son puntos de encuentro entre los adultos y los niños y niñas, además, permite que todos los asistentes participen desde sus habilidades sin importar el nivel de escolaridad. La lúdica entonces, es un factor motivacional que favorece la interacción y el intercambio con el otro en una experiencia enriquecedora, que permite a su vez, estrechar vínculos y relaciones humanas. En este sentido, Lemos y Urrego nos complementan cuando en el 2014 explican que aunque la mayoría de los juegos pueden ser lúdicos, la lúdica no solo se reduce al juego.

Estos ejemplos de encuentros de familias están dirigidos a los grados de preescolar a tercero, donde el juego es un principio rector en el desarrollo de los niños y las niñas, sin embargo, pueden servir de orientación para las personas interesadas en replicar la experiencia en cualquier grado.

Tabla 13

Encuentros con familia

| | |
|-----------------------------|--|
| Nombre del encuentro | Participación activa de las familias en la escuela |
| Conceptos | Participación – derecho – deber |
| Dirigido a | Familias del primer ciclo escolar |

| | |
|--|---|
| Propósito | Comprender el valor y las diferentes formas de participación que tienen las familias en la escuela. |
| Metodología | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Este encuentro está dirigido a las familias del primer ciclo de las instituciones educativas, las cuales pueden ser convocadas con anterioridad, a través de los diferentes medios de difusión que tengan estipulados en la institución. • El encuentro debe ser programado en un horario preferiblemente finalizando la tarde, para que sea asequible a la mayoría de las familias. • Debe ser programado por grados y dirigidos por cada docente orientador de grupo, quien debe de tener los materiales y recursos necesarios previamente organizados. • Es un encuentro dirigido de manera lúdica, amena y en un clima de confianza, en donde no se instauran juicios de valor y los participantes puedan expresar sus ideas, dudas e inquietudes de manera espontánea. • Al inicio del encuentro, luego del saludo, se presenta su propósito, la forma de trabajo, y se establecen los acuerdos de convivencia y de participación entre todos los asistentes. | |
| Actividad introductoria | |
| <p>La escuela soñada: con esta actividad se busca que los participantes reflexionen acerca de la temática a abordar en el encuentro a partir de unas preguntas claves, para luego emplear estas respuestas como insumo para las demás actividades.</p> <p>En hojas o en fichas bibliografías los participantes escriben:</p> |  |

¿Cómo sería su escuela soñada?

¿Qué están dispuestos a hacer por esa escuela soñada?

¿Qué esperan de los demás para construir esa escuela soñada?

Luego se divide el grupo en equipos y se les pide que dialoguen un momento sobre lo que escribieron en el ejercicio.

Actividad de construcción

Actividad # 1: Árbol de soluciones

A cada equipo se le entrega el material necesario para que construya una parte de un árbol, el facilitador le indicará a cada equipo qué parte le corresponde (Tronco, ramas, flores, frutos y hojas).

Cuando cada equipo tenga construida su parte, el facilitador les preguntará: ¿qué pueden hacer para formar un árbol?



Luego de movilizar a que los equipos se unan y formen el árbol, el facilitador pedirá que le den un nombre a ese árbol y que ubiquen en él las hojas o fichas realizadas por cada uno de ellos al principio del encuentro, así construyen entre todos unos aportes colectivos para la escuela soñada.

Seguidamente se realiza un ejercicio de socialización, en donde algunos participantes exponen su producto y el mensaje que desean compartir.

Finalmente, el facilitador genera una discusión a partir de la pregunta: ¿Qué se necesita para alcanzar esa escuela soñada? para llevar a los asistentes a reflexionar acerca de la importancia de participar en la escuela y de ejercerla en este espacio como un derecho.

Actividad # 2: Video “Derecho al Delirio” de Eduardo Galeano

(https://youtu.be/a_tW9WJUVdw)

El video se muestra con el fin de incentivar en los participantes la capacidad de soñar y de imaginar una escuela mucho mejor. Se hace un pequeño conversatorio sobre las provocaciones, las reflexiones, las ideas y las sensaciones que genera el video en relación con la escuela.

Actividad # 3: ¿Participar en la escuela es un derecho o un deber?

A cada equipo de trabajo se le realizará entrega de un rompecabezas, para que lo armen, encuentren un mensaje y luego lo socialicen. Algunos tendrán el significado de deber, otros de derecho y otros ejemplos de participación en la escuela.

En el momento de socializar, el facilitador tomará nota de los aportes de los participantes, formando un paralelo entre derecho y deber, para luego entre todos construir la respuesta a esta pregunta.

Preguntas movilizadoras para la discusión

Durante las actividades se realizarán diferentes preguntas de movilización, pero la pregunta central del encuentro es: ¿Para ustedes, participar en la escuela es un deber o un derecho?

Socialización

Finalmente, el facilitador expondrá porqué participar en la escuela más que un deber es un derecho, los órganos y algunas formas de participación en la institución educativa.

Luego deberá generar un espacio para que los participantes expresen lo que ellos pensaban acerca de la participación en la escuela antes del encuentro y luego de estar finalizando.

Aprendizajes

Si bien, la participación por parte de las familias en la escuela es un deber, puesto que son las familias quienes acompañan y guían el proceso escolar; también es un derecho, porque las

| | |
|--|---|
| <p>familias al ejercer su papel de ciudadanos en esta institución, la escuela, pueden actuar de manera constructiva, colectivas y colaborativa para generar a través de los diferentes mecanismos de participación que allí se ofrecen, nuevas propuestas de acción o de cambio en pro del colectivo, o encontrar posibles soluciones a las dificultades que se presenten.</p> | |
| Nombre del encuentro | ¿Qué es la ciudadanía? |
| Conceptos | Ciudadanía |
| Dirigido a | Familias y estudiantes del primer ciclo. |
| Propósito | Motivar a los participantes para conocer que es la ciudadanía y como ponerla en práctica para aportar al bienestar de la comunidad. |
| Metodología | |
| <p>Esta actividad se realiza en horario normal de clase con la asistencia de los niños y de las niñas y de cualquier integrante de la familia, incluso pueden asistir cuidadores y otros hermanos o hermanas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los y las estudiantes previamente, realizarán una invitación a las familias para asistir a la escuela y acompañarlos en un día de juego. Esta invitación la deben llegar los y las estudiantes a sus familias con algunos días de anticipación para otorgarles el tiempo necesario de planear. Se debe hacer lo posible por garantizar que cada estudiante tenga por lo menos un acompañante, dado el caso que un estudiante este solo, el facilitador solicita a una de las familias que lo acoja para las actividades. • El docente debe contar previamente con los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad y las sillas necesarias para atender a los asistentes. • Las familias llegan al lugar acordado y los niños y niñas los están esperando, para darles la bienvenida. Se debe dar un espacio para que las familias se presenten. • El salón debe estar organizado por grupos de trabajo (disposición de las sillas en el espacio), y las familias libremente se sentarán en el lugar que elija, junto con su hijo o hija para conformar estos grupos o equipos. | |

- En el saludo se construyen los acuerdos para el encuentro: es importante hacer énfasis en el respeto, la escuchar, no realizar juicios de valor sobre los trabajos y las expresiones de las personas asistentes y; darles el protagonismo necesario a los y a las estudiantes.
- La lúdica es el eje central del ejercicio porque ésta es un punto de encuentro entre los adultos y los niños y las niñas, y además permite que todos los asistentes participen sin importar su nivel de escolaridad o su timidez. El juego tiene la magia de ponernos en sintonía con nuestro niño/a interior y de generar sentimientos de bienestar que favorecen que la experiencia del encuentro sea un aprendizaje significativo.
- Al finalizar las actividades, se hace una discusión conjunta sobre lo observado y aprendido en el encuentro. Y una evaluación de la actividad.
- Una vez finalizado el encuentro, las familias salen de la institución y los estudiantes continúan con sus clases normalmente.
- El docente debe tener manejo del tiempo y de los acontecimientos que se van presentando en el desarrollo de las actividades.
- El error siempre será mostrado como una oportunidad de aprendizaje, intentando desvincularlo de la connotación de fracaso que tradicionalmente se le ha asignado.

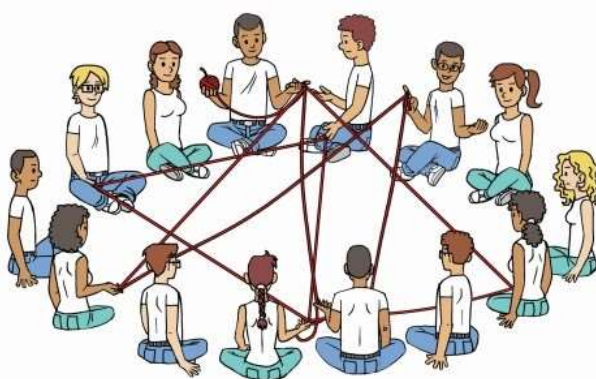
Actividad introductoria

La telaraña³²:

Para realizar la actividad se requiere de una bola de tripa de pollo o cabuya.

Los participantes se ubicarán en forma de círculo, el facilitador tomará la tripa de pollo, sostendrá una punta y advertirá a los participantes que deben estar muy atentos a lo que los otros participantes dicen; seguidamente el facilitador dirá su

nombre y una palabra que lo represente o lo identifique, luego lanzará la bola sin soltar la



32

punta, quien la recibe deberá decir su nombre y su palabra, seguidamente lanzará la bola a uno de los participantes que tenga al frente teniendo cuidado de quedarse sosteniendo una parte de la tira. Conforme la bola de tripa de pollo va rotando por cada uno de los participantes se irá formando una telaraña.

Una vez todos los participantes hayan pasado su turno, el facilitador les pedirá que observen como cada uno hace parte de la estructura y contribuye a que esta sea sólida y resistente; si alguno llegará a soltarla se destruiría; se hará la comparación con el funcionamiento social, si todos apoyamos los procesos y trabajamos juntos es más fácil alcanzar los objetivos.

Para desenredar la telaraña se inicia de atrás para adelante, el participante deberá enrollar la tripa de pollo hasta llegar al participante anterior y además deberá recordar la palabra que este dijo. Generalmente los participantes no recuerdan la palabra de su compañero, este hecho debe ser aprovechado por el facilitador para hacer una reflexión sobre la dificultad que tenemos para escuchar a los otros porque generalmente estamos ensimismados en nuestros asuntos.

Actividad construcción:

En primer lugar, se divide el grupo en equipos de igual número de integrantes, teniendo cuidado de que los estudiantes estén con sus familias en el mismo equipo. Para formar los equipos se puede utilizar cualquier técnica. Seguidamente se explica la primera actividad.

Actividad # 1: Dibujo en grupo:

Se requieren marcadores y media hoja de papel periódico por equipo. Para empezar se le entrega a cada integrante del equipo un marcador de diferente color, por turnos, cada uno debe realizar un trazo para formar el dibujo. El facilitador les dirá una palabra para que el equipo dibuje la imagen, para hacerlo solo nombrará la palabra sin ninguna especificación, el equipo no podrá hablar durante la actividad. Para esta actividad deben elegirse palabras que remitan a varios significados al mismo tiempo, por ejemplo: sirena, rio, botones, vino, sal, pila, cura, bota, etc. A medida que cada equipo va haciendo su dibujo, estos se van exponiendo.

Cuando todos los equipos han realizado su dibujo se procede a escribir en cada uno la palabra correspondiente y se realiza una pequeña evaluación a tendiendo a las preguntas ¿Cómo se sintieron durante la actividad? ¿Qué influyo en el resultado final? Una vez todos los equipos

han participado se hace la pregunta ¿Si se hubiesen podido comunicar para realizar la actividad como habría sido el resultado?

Actividad # 2: Formación del tangram:

La actividad se realiza con los mismos equipos; el facilitador le asigna a uno de los integrantes del equipo el rol de observador, su trabajo será observar todo lo que su equipo hace para cumplir con el objetivo y posteriormente describir lo que paso, el observador no podrá intervenir durante la actividad. La tarea consiste



en formar un cuadrado con las fichas de un tangram en un tiempo determinado (Se sugiere dos minutos). Todos los equipos realizaran la actividad de manera simultánea, el facilitador deberá estar atento a la dinámica de cada equipo para complementar las apreciaciones del observador de ser necesario.

Al finalizar el tiempo se observa cual equipo logro el objetivo, luego cada observador hablara sobre lo que paso en su equipo, ¿si se organizaron? ¿si hubo un líder? ¿qué factores influyeron en los resultados?

Actividad # 3: Observación de videos sobre trabajo en equipo y la cooperación:

<https://www.youtube.com/watch?v=p4MMuesoseI>

https://www.youtube.com/watch?v=CgBAo_JnUkk

Luego de observar los videos se abre un espacio para reflexionar acerca de lo que estos presentan intentando relacionarlo con las actividades anteriores. El facilitador anotará en el tablero algunas ideas que aporten los participantes para alimentar la reflexión final.



Preguntas movilizadoras para la discusión

¿Qué es la ciudadanía? ¿Qué hace un ciudadano? ¿Cómo ponemos en práctica la participación ciudadana? ¿Porque es importante la comunicación, el trabajo en equipo y la cooperación para

| |
|---|
| el progreso de la sociedad? ¿Es la escuela somos ciudadanos? ¿Cómo se podría vivir la ciudadanía en la escuela? ¿Quiénes pueden ejercer su ciudadanía en la escuela? |
| Socialización |
| Se le entrega a cada participante un pedazo de cartulina para que escriba una frase o párrafo sobre lo que considera que puede aportar como ciudadano en la escuela, los estudiantes de acuerdo a su grado realizarán el escrito o un dibujo. Finalmente, cada participante compartirá con todo el grupo su construcción. |
| Aprendizajes |
| El facilitador, cierra el encuentro puntualizando los conceptos de ciudadanía, trabajo en equipo y cooperación a partir de lo que se construyó durante el encuentro. Y se abre un espacio para que los participantes evalúen el encuentro. |

| | |
|--|--|
| Nombre del encuentro | ¿Cómo enseñar a mi hijo desde el juego? |
| Conceptos | Dimensión corporal. |
| Dirigido a | Familias y estudiantes del grado preescolar. |
| Propósito | Dar a conocer a las familias múltiples aplicaciones de los juegos tradicionales y de mesa, para favorecer el aprendizaje de diferentes habilidades motrices y cognitivas en los niños y las niñas. |
| Metodología | |
| Esta actividad se realiza en horario normal de clase con la asistencia de los niños y de las niñas y de cualquier integrante de la familia, incluso pueden asistir cuidadores y otros hermanos o hermanas. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Los y las estudiantes previamente, realizarán una invitación a las familias para asistir a la escuela y acompañarlos en un día de juego. Esta invitación la deben llegar los y las estudiantes a sus familias con algunos días de anticipación para otorgarles el tiempo | |

necesario de planear. Se debe hacer lo posible por garantizar que cada estudiante tenga por lo menos un acompañante, dado el caso que un estudiante este solo, el facilitador solicita a una de las familias que lo acoja para las actividades.

- El docente debe contar previamente con los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad y las sillas necesarias para atender a los asistentes.
- Las familias llegan al lugar acordado y los niños y niñas los están esperando, para darles la bienvenida. Se debe dar un espacio para que las familias se presenten.
- El salón debe estar organizado por grupos de trabajo (disposición de las sillas en el espacio), y las familias libremente se sentarán en el lugar que elija, junto con su hijo o hija para conformar estos grupos o equipos.
- En el saludo se construyen los acuerdos para el encuentro: es importante hacer énfasis en el respeto, la escuchar, no realizar juicios de valor sobre los trabajos y las expresiones de las personas asistentes y; darles el protagonismo necesario a los y a las estudiantes.
- La lúdica es el eje central del ejercicio porque ésta es un punto de encuentro entre los adultos y los niños y las niñas, y además permite que todos los asistentes participen sin importar su nivel de escolaridad o su timidez. El juego tiene la magia de ponernos en sintonía con nuestro niño/a interior y de generar sentimientos de bienestar que favorecen que la experiencia del encuentro sea un aprendizaje significativo.
- Al finalizar las actividades, se hace una discusión conjunta sobre lo observado y aprendido en el encuentro. Y una evaluación de la actividad.
- Una vez finalizado el encuentro, las familias salen de la institución y los estudiantes continúan con sus clases normalmente.
- El docente debe tener manejo del tiempo y de los acontecimientos que se van presentando en el desarrollo de las actividades.
- El error siempre será mostrado como una oportunidad de aprendizaje, intentando desvincularlo de la connotación de fracaso que tradicionalmente se le ha asignado.

Actividad introductoria

Micos a sus palos: Esta actividad permitirá disminuir las tensiones normales al inicio de todo encuentro grupal, porque requiere de movimiento físico, e interacción con los estudiantes. Estos se entusiasman con este tipo de actividades y terminan contagiando a sus familias, además permite trabajar la atención y concentración.



Este juego se realiza en parejas, en este caso el adulto será el árbol y el estudiante será el mico. Los árboles deben ubicarse de tal manera que formen un círculo. El juego tiene cuatro órdenes diferentes y a cada una de ellas le corresponde una acción:

Micos a sus palos: el estudiante debe trepar sobre el adulto.

Micos a sus cuevas: el adulto abre sus piernas y el estudiante se pone en medio de ellas.

Micos a su jardín: el estudiante se hace detrás del adulto.

Micos a la selva: los estudiantes deben ir al centro del círculo y saltar.

El juego consiste en que el facilitador irá dando diferentes órdenes y los jugadores deberán estar atentos para realizar la acción correspondiente, quien se equivoque ayudará en la observación de los que aún no se equivocan.

Luego de un rato de estar jugando se puede cambiar los roles (según considere pertinente el facilitador), obviamente los adultos no podrán trepar en los estudiantes, pero pueden abrazarlos. En esta actividad no hay ganadores y ni perdedores, por lo tanto, se juega un tiempo prudencial evitando llegar a que quede uno solo como finalista, en la medida en que los jugadores se van equivocando, se debe señalar que ahora les corresponde ayudar observar quienes se desconcentran, es decir, cambia de actividad. Al finalizar es adecuado darles a todos, un pequeño reconocimiento por su motivación en la actividad puede ser un dulce o un sticker.

NOTA: Al finalizar esta dinámica es importante permitir un espacio corto para que los participantes expresen sus sentimientos e ideas frente a lo experimentado.

Actividad de construcción

Carrusel

Se establecen 6 bases, en cada una de ellas se propone un juego callejero o de mesa, que permita utilizar el cuerpo y a la vez requiera de la actividad cognitiva. Aquí proponemos algunos, pero estos pueden ser cambiados de acuerdo con los intereses y con las necesidades del contexto, de igual manera se pueden hacer más bases si el grupo es muy numeroso, para evitar estén saturadas. (1) bolos, (2) Toma todo, (3) Golosa, (4) Salto con la cuerda, (5) Parques y (6) Lanzamientos de canasta.

Las bases deben estar dispuestas con los materiales requeridos y enumeradas. Esta actividad debe realizarse preferiblemente en un espacio abierto y amplio, como una cancha o coliseo.



En primer lugar, se divide el grupo en equipos de igual número de integrantes, teniendo cuidado de que los estudiantes estén con sus familias en el mismo equipo. Para formar los equipos se puede utilizar cualquier técnica como enumerarse de 1 a 6, sacar imágenes de una bolsa, etc. Para la distribución de los equipos solo participa un integrante de cada familia.

Se deben enumerar los equipos para facilitar la rotación por las bases. Cada equipo inicia la rotación en la base que tiene su mismo número y luego avanza a la siguiente. Los equipos estarán en cada base aproximadamente por 8 minutos.

Luego de conformar los equipos y enumerarlos, se procede a explicar cada uno de los juegos de las bases, en qué consisten, cuál es el objetivo, cuáles son las reglas. En este punto es pertinente preguntarles a los participantes si conocen el juego y si se animan a explicarle a los demás cómo se juega; Esto permite que las familias se sientan partícipes y en confianza. Como una condición especial del encuentro, se les explica a las familias que los estudiantes serán en esta oportunidad los capitanes de los equipos, por ello se encargarán de vigilar que se cumplan las normas, de contar y de anotar los puntajes de cada participante. Los adultos deberán evitar indicarle al estudiante lo que debe hacer o escribir, solo participarán del juego y serán observadores de los desempeños de sus hijos. Para anotar la puntuación en cada base se dispondrá de una tiza.

Para garantizar que cada estudiante pueda ejercer como capitán, este rol se rotará entre los estudiantes de cada equipo, cada vez que cambien de base. De esta manera todos lograrán hacer de capitán una vez.

El facilitador será el encargado de tomar el tiempo e informar cuando sea el momento de cambiar de base, además deberá ser un observador atento de la dinámica de los equipos, de las relaciones entre los estudiantes y sus familias, y de las inquietudes que puedan surgir a lo largo de la actividad, asimismo de motivar a aquellos adultos y estudiantes que estén reacios a participar de las actividades.

Una vez todos los equipos hayan rotado por todas las bases se pasa al aula para la socialización.

Preguntas movilizadoras para la discusión

Se inicia la discusión indagando por las emociones y sensaciones experimentadas por los adultos y los estudiantes, algunas preguntas pueden ser: ¿Cómo se sintieron durante la actividad? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué recuerdos les trae? ¿Qué fue lo más fácil o lo más difícil? ¿Cómo vio a su hijo o hija? ¿Cómo vieron a los familiares? ¿Es común en la familia compartir este tipo de actividades?

Se toma nota de las respuestas más recurrentes en el grupo, para el momento de la construcción final.

Luego se dirige la discusión hacia las posibilidades que brinda el juego para el aprendizaje, para ello se pueden plantear las siguientes preguntas ¿Cómo cree que este tipo de actividades permiten el aprendizaje? ¿Qué aprendizajes se pudieron movilizar con estas actividades?, seguidamente se toma uno a uno los juegos propuestos en cada base y con la ayuda del grupo se realiza el análisis de las habilidades corporales y cognitivas que cada uno de ellos activa; el facilitador irá nutriendo este análisis con sus conocimientos pedagógicos estableciendo la relación de cada habilidad con las competencias.

Ejemplo: Juego de Bolos.

A nivel corporal requiere puntería, control de la fuerza, coordinación ojo mano, flexibilidad. A nivel cognitivo cálculo, concentración, atención, análisis y estrategia. Conteo, noción de cantidad; para tomar el puntaje, conocimiento de los números, conocimiento de la suma.

Socialización

Se invita a cada uno de los participantes a escribir o dibujar en media hoja de papel iris, lo que aprendió en este encuentro y un compromiso que hará con su familia a partir de este nuevo aprendizaje.

- De manera voluntaria algunas familias leen lo que escribieron y los estudiantes enseñan y explican su dibujo. Todos los escritos y los dibujos se pegan en una cartulina.
- El facilitador cierra la socialización haciendo un resumen de los aportes del grupo acerca del juego, en dos direcciones: por un lado, las posibilidades del vínculo emocional y por el otro las posibilidades como estrategia de aprendizaje.

Aprendizajes

Finalmente se evalúa todo el encuentro, esta evaluación la hacen niños, niñas y adultos.

Nombre del encuentro

Leer y escribir, un juego divertido.

| | |
|---|---|
| Conceptos | Adquisición de la lectoescritura. |
| Dirigido a | Familias y estudiantes del grado primero |
| Propósito | Dar a conocer estrategias de trabajo en casa para reforzar el aprendizaje de la lectura y la escritura. |
| Metodología | |
| <p>Esta actividad se realiza en horario normal de clase con la asistencia de los niños y de las niñas y de cualquier integrante de la familia, incluso pueden asistir cuidadores y otros hermanos o hermanas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los y las estudiantes previamente, realizarán una invitación a las familias para asistir a la escuela y acompañarlos en un día de juego. Esta invitación la deben llegar los y las estudiantes a sus familias con algunos días de anticipación para otorgarles el tiempo necesario de planear. Se debe hacer lo posible por garantizar que cada estudiante tenga por lo menos un acompañante, dado el caso que un estudiante este solo, el facilitador solicita a una de las familias que lo acoja para las actividades. • El docente debe contar previamente con los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad y las sillas necesarias para atender a los asistentes. • Las familias llegan al lugar acordado y los niños y niñas los están esperando, para darles la bienvenida. Se debe dar un espacio para que las familias se presenten. • El salón debe estar organizado por grupos de trabajo (disposición de las sillas en el espacio), y las familias libremente se sentarán en el lugar que elija, junto con su hijo o hija para conformar estos grupos o equipos. • En el saludo se construyen los acuerdos para el encuentro: es importante hacer énfasis en el respeto, la escuchar, no realizar juicios de valor sobre los trabajos y las expresiones de las personas asistentes y; darles el protagonismo necesario a los y a las estudiantes. • La lúdica es el eje central del ejercicio porque ésta es un punto de encuentro entre los adultos y los niños y las niñas, y además permite que todos los asistentes participen sin importar su nivel de escolaridad o su timidez. El juego tiene la magia de ponernos en sintonía con nuestro niño/a interior y de generar sentimientos de bienestar que favorecen que la experiencia del encuentro sea un aprendizaje significativo. | |

- Al finalizar las actividades, se hace una discusión conjunta sobre lo observado y aprendido en el encuentro. Y una evaluación de la actividad.
- Una vez finalizado el encuentro, las familias salen de la institución y los estudiantes continúan con sus clases normalmente.
- El docente debe tener manejo del tiempo y de los acontecimientos que se van presentando en el desarrollo de las actividades.
- El error siempre será mostrado como una oportunidad de aprendizaje, intentando desvincularlo de la connotación de fracaso que tradicionalmente se le ha asignado.

Actividad introductoria

Encuentra tu nombre: La actividad consiste en que previamente el docente ha pegado debajo de las sillas y las mesas (o diferentes lugares en el espacio), un sobre marcado con el nombre de cada uno de los y las estudiantes. Dentro del sobre, hay instrucciones que debe seguir; por ejemplo: aplaude 5 veces, salta como una rana hasta llegar a la puerta, imita a un perro, abraza a tu mejor amigo, entre otras.

Cuando el docente de la indicación, cada niño y niña debe salir a buscar el sobre con su nombre y leer la instrucción y cumplirla, las familias pueden ayudar con esta lectura.

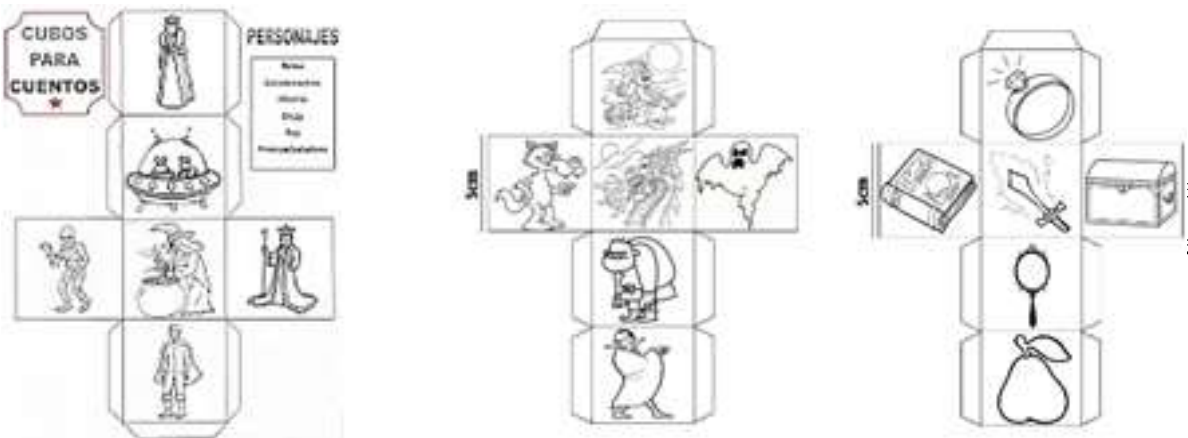
Actividad de construcción

Para este espacio se realizarán algunas propuestas de trabajo con las familias, retomando diferentes aspectos alusivos a la lectura y a la escritura, cada docente es libre de tomarlas, modificarlas o ampliarlas de acuerdo con sus intereses personales.

- ¿Qué pasó allí? Se le entregará a cada mesa una imagen de alguna situación (libre elección) para que en grupo observen y cuenten una historia basada en la imagen. Luego por indicación del docente, una familia de cada grupo expondrá lo realizado a los demás participantes. Ejemplo de imágenes:



- **¡Todos a escribir!** En cada mesa habrá una hoja y un lápiz, el objetivo es escribir una historia grupal: una persona del grupo inicia la historia o cuento, luego el papel pasa a otra persona, y así sucesivamente, todos los integrantes del grupo deben continuar la historia hasta concluir con un cuento. Los niños y las niñas también participan, si es necesario el adulto le ayudará en este proceso, además ayudarán a ilustrar la historia y a decorarla. Cuando el docente lo indique, leerán la historia al resto de las familias. Se puede hacer variaciones en la actividad entregando la hoja con un título, o una imagen, o con una primera frase para que las familias continúen con el ejercicio.
- **¡Juego con dados!** En el salón existirán 6 dados que se irán rotando en cada mesa. Cada dado tiene en sus caras diferentes imágenes alusivas a un tema: un dado refiere a lugares, otro dado refiere a personajes principales, otro dado refiere a elementos mágicos, otro dado refiere a problemas o dificultades, otro dado refiere a superhéroes, otro dado refiere a un personaje maligno. En el grupo, deberán tirar cada dado y con la imagen que obtenga deberán hacer un cuento integrando estos personajes y situaciones. Posteriormente se expondrán en el salón. Ejemplo de dados:



- **¡Mi nombre, mi creación!** Se entregará el nombre de cada uno de los estudiantes escrito en una hoja de block. (puede modificarse colocando los nombres en el centro del lugar, para que cada niño y niña busque el propio; o lo pueden escribir personalmente en la hoja). Cada niño y niña con ayuda de su familia, recortará el nombre en sílabas. Ahora, uniendo las sílabas de todos los nombres de las personas del equipo, deben armar palabras y escribirlas en una hoja. Se observará cuál equipo tiene más palabras y se pueden leer algunas palabras formadas. Posteriormente, las sílabas

serán recortadas en letras y realizarán el mismo ejercicio para observar cuántas palabras nuevas pueden formar.

- **¡Alfabeto colectivo!** En cada mesa se entregará una cartulina con 27 divisiones en cuadrícula. El objetivo, es que en cada cuadrícula deben escribir con marcador una letra del abecedario. Los estudiantes y las familias deberán buscar en revistas o periódicos imágenes para recortar que inicien con esa letra. Ejemplo:



- Para finalizar se realizará una lectura colectiva de un cuento. En esta propuesta se puede presentar el libro: El león que no sabía escribir, autor: Martin Baltscheit, ediciones Lóguez. Si el docente lo prefiere, puede seleccionar otro texto similar.

Preguntas movilizadoras para la discusión

Una vez finalizadas las diferentes actividades se realizará una serie de interrogantes con el objetivo de concluir el ejercicio y de recoger los aprendizajes observados. Entre los diferentes cuestionamientos que se pueden realizar se encuentran, por ejemplo:

- ¿Qué es leer y qué es escribir?
- ¿Para qué sirve leer?
- ¿Qué podemos leer?
- ¿Qué podemos escribir?
- ¿De qué otras maneras nos podemos expresar?
- ¿Aprendemos todos de la misma forma?
- ¿Existe una sola forma de aprender a leer y a escribir?

Qué opinan de las frases:

- Los niños y las niñas utilizan diferentes formas de comunicarse.
- Los niños y las niñas requieren que sus opiniones sean escuchadas, valoradas y respetadas.
- Debemos respetar el proceso individual de cada niño y niña.

| |
|---|
| Socialización |
| Los acuerdos y las conclusiones se escribirán en el tablero (en una cartelera) utilizando el esquema del árbol. Es decir, se dibuja previamente un tronco y luego las ideas aportadas por las familias se escribirán, simulando las hojas del árbol. |
| Aprendizajes |
| Las familias expresarán libremente sobre: lo que aprendieron, lo que les motivó, su sentir sobre esta actividad, qué estrategias pueden utilizar en casa, qué otras estrategias se les ocurre para trabajar la lectoescritura. Los y las estudiantes también expresan su sentir sobre la actividad. |

| | |
|--|---|
| Nombre del encuentro | ¿Las matemáticas son un problema? |
| Conceptos | La importancia de las matemáticas |
| Dirigido a | Familias y estudiantes de los grados segundos y terceros |
| Propósito | Permitir que las familias reconozcan la importancia de las matemáticas en la vida cotidiana y adquieran algunas herramientas para favorecer su aprendizaje. |
| Metodología | |
| Esta actividad se realiza en horario normal de clase con la asistencia de los niños y de las niñas y de cualquier integrante de la familia, incluso pueden asistir cuidadores y otros hermanos o hermanas. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Los y las estudiantes previamente, realizarán una invitación a las familias para asistir a la escuela y acompañarlos en un día de juego. Esta invitación la deben llegar los y las estudiantes a sus familias con algunos días de anticipación para otorgarles el tiempo necesario de planear. Se debe hacer lo posible por garantizar que cada estudiante tenga por lo menos un acompañante, dado el caso que un estudiante este solo, el facilitador solicita a una de las familias que lo acoja para las actividades. | |

- El docente debe contar previamente con los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad y las sillas necesarias para atender a los asistentes.
- Las familias llegan al lugar acordado y los niños y niñas los están esperando, para darles la bienvenida. Se debe dar un espacio para que las familias se presenten.
- El salón debe estar organizado por grupos de trabajo (disposición de las sillas en el espacio), y las familias libremente se sentarán en el lugar que elija, junto con su hijo o hija para conformar estos grupos o equipos.
- En el saludo se construyen los acuerdos para el encuentro: es importante hacer énfasis en el respeto, la escuchar, no realizar juicios de valor sobre los trabajos y las expresiones de las personas asistentes y; darles el protagonismo necesario a los y a las estudiantes.
- La lúdica es el eje central del ejercicio porque ésta es un punto de encuentro entre los adultos y los niños y las niñas, y además permite que todos los asistentes participen sin importar su nivel de escolaridad o su timidez. El juego tiene la magia de ponernos en sintonía con nuestro niño/a interior y de generar sentimientos de bienestar que favorecen que la experiencia del encuentro sea un aprendizaje significativo.
- Al finalizar las actividades, se hace una discusión conjunta sobre lo observado y aprendido en el encuentro. Y una evaluación de la actividad.
- Una vez finalizado el encuentro, las familias salen de la institución y los estudiantes continúan con sus clases normalmente.
- El docente debe tener manejo del tiempo y de los acontecimientos que se van presentando en el desarrollo de las actividades.
- El error siempre será mostrado como una oportunidad de aprendizaje, intentando desvincularlo de la connotación de fracaso que tradicionalmente se le ha asignado.

Actividad introductoria

Carrera de observación

Luego de la conformación de los equipos de trabajo para la jornada, se realiza un pequeño dialogo acerca de lo que significa una carrera de observación, “es una actividad lúdico-pedagógica en la que un grupo de participantes observa y reconoce ciertas características o rasgos indicados sobre un tema y espacio determinado”

Seguidamente se explica a los participantes el lugar del recorrido y se les da un tiempo determinado para hacerlo.

En su recorrido las familias deberán observar letreros previamente pegados, con frases típicas sobre los mitos que hay frente a las matemáticas e imágenes de situaciones de la vida cotidiana donde se requiere el uso de estas, por ejemplo:

- *Las matemáticas no sirven para nada*
- *Los matemáticos son aburridos*
- *Las matemáticas son muy difíciles*
- *A las mujeres les va peor en matemáticas.*
- *En las matemáticas no podemos cometer errores.*



Algunas imágenes:



Al terminar la carrera de observación, los participantes deberán expresar con cuál de esas imágenes o frases se sintieron identificados o tuvieron algún sentir y qué piensan al respecto. El facilitador debe de tomar nota de los pensamientos expresados en el tablero o en una herramienta que permita hacerlo visible, para tenerlos en cuenta al final del encuentro.

Actividad # 1

Lectura por equipos del cuento “Malditas matemáticas, Alicia en el país de los números” de Carlos Frabeti. Se brinda un espacio para realizar comentarios acerca de la lectura y se comparan las apreciaciones con las expresiones iniciales del encuentro.

Actividad # 2: el carrusel matemático

Con anterioridad y preferiblemente en un espacio abierto, se establecen 8 bases, cada una de ellas deberá tener el letrero con el nombre del juego, los materiales necesarios y estar decoradas de manera acorde para que sea llamativa para los participantes. Cada base debe de ser coordinada por un alfabetizador o por una persona auxiliar.

Los equipos se conforman dependiendo de la cantidad de personas asistentes.

Se explica la dinámica de la base y se enumeran los equipos para asignarle la base de inicio.

Cada equipo estará 10 minutos en cada base, el líder de la actividad será el encargado de realizar la señal de cambio, puede ser con un pito, una alarma, un timbre o una campana. De igual manera, será el encargado de estar atento a todo lo que suceda durante la actividad.

Base 1: aros matemáticos

Materiales: 5 aros, 10 botellas con números, hojas y lápices.

Desarrollo de la actividad: Por turnos, cada jugador lanzará 5 aros a las botellas, de acuerdo con los números que les hayan tocado deberán de tomar una de las hojas y formar una de las 4 operaciones básicas (suma, resta multiplicación o división) con ellos.

Gana quien tenga las operaciones bien realizadas y el número mayor.

Base 2: acertijo al blanco

Materiales: 2 tableros, globos con acertijos matemáticos, dardos, cronómetro, hojas y lápices.

Desarrollo de la actividad: por parejas y en turnos, cada jugador tirará el dardo hacia el tablero, el líder de la base les leerá el acertijo matemático de la bomba que revienten, les suministrará hoja y lápiz, y con el cronómetro les medirá un minuto para resolverlo. Gana la pareja que tenga mayor cantidad de acertijos resueltos.

Base 3: bingo o lotería numérica

Materiales: cartas para jugadores con resultados de operaciones, tarjetas con las operaciones matemáticas, fichas o semillas para anotar.

Desarrollo de la actividad: se barajan y se “corren” las cartas. Los jugadores al escuchar la operación anotaran en sus cartas el resultado si lo tienen. Gana quien forme primero una figura con cuatro fichas continuas (línea recta horizontal, vertical, diagonal)

Base 4: tangram

Materiales: juegos de tangram, carteles con figuras elaboradas con el tangram.

Desarrollo de la actividad: El líder le otorga un tangram a cada pareja participante (familiar - estudiante), luego les muestra un cartel con una figura hecha con el tangram. La pareja que forma primero la figura levanta la mano, los demás paran. Si es correcta, el líder anota un punto para la pareja y continúan jugando.

Base 5: ruleta de operaciones

Materiales: una ruleta con números aleatorios.



Desarrollo de la actividad: Por turnos los jugadores girarán la ruleta, de acuerdo con el número que indique deberán escribir el mayor número de operaciones para ese resultado en 10 segundos. El resto de los jugadores contará de manera descendente para marcar el tiempo. Gana el jugador que después de x número de tiradas haya escrito el mayor número de operaciones.

Base 6: juego de boliche

Materiales: bolos de colores, pelota o balón.

Desarrollo de la actividad: cada pareja de jugadores tirará la pelota contra los bolos, de acuerdo con los bolos que haya derribado deberá tener una cantidad teniendo en cuenta los colores de los bolos: azul (unidades), rojo (decenas), Amarillo (centenas), verde (unidades de millar). Gana el jugador que forme el número más grande.

Nota: una variable sería que gane quien forme el número más pequeño.

Base 7: traga pelotas con decimales

Materiales: dos tablas o cajas traga bolas, 10 pelotas pequeñas.

Desarrollo de la actividad: cada jugador tirará las pelotas e intentará meterlas en los huecos con números decimales. Sumará la cantidad de los espacios en donde hayan caído las pelotas. Gana el jugador que genere el número más grande y de manera correcta.

Base 8: tablas mágicas

Materiales: tablas con diferentes operaciones (multiplicaciones), fichas con resultados.

Desarrollo de la actividad: se otorga a cada pareja una tabla y su respectiva ficha con resultados. El líder cuenta tres y los jugadores deben de ordenar las fichas con los resultados. Gana el jugador que termine de ordenar primero los resultados de manera correcta.



Nota: se recomienda que las tablas contengan distintas operaciones, a fin de que los jugadores no se copien.

Finalizado el recorrido por las bases, pasan de nuevo al salón, para socializar su experiencia.

Preguntas movilizadoras para la discusión

Se puede generar la discusión a través de preguntas como:

¿Cómo con les pareció la actividad? ¿Cómo se sintieron? ¿Cómo se sintieron al participar de la actividad en compañía de sus hijos o en compañía de sus familiares? ¿Qué sugerencias tienen? ¿Qué tal les pareció practicar las matemáticas a través del juego? ¿Es posible aprender matemáticas de manera divertida? ¿Por qué es importante el aprendizaje de las matemáticas?

Socialización

A cada familia se le hace entrega de una hoja de block o de cartulina, para que plasme a través de un dibujo o frase, su nueva visión sobre las matemáticas. Luego los asistentes que deseen pueden presentarla al resto del grupo y expresar su sentir respecto a las matemáticas, si es el mismo del inicio de la actividad o si cambio y por qué.

Aprendizajes

Finalmente se espera que las familias adquieran nuevas herramientas para realizar un acompañamiento efectivo en el proceso de aprendizaje de las matemáticas y que las manifiesten en el momento de evaluar el evento.

5. Capítulo V: Conclusiones

La presente investigación la iniciamos a partir de la pregunta ¿Cuáles son las representaciones sociales que las familias del primer ciclo educativo de las instituciones educativas Finca La Mesa y San Antonio De Prado tienen acerca de su participación en la escuela y cómo estas representaciones promueven un ejercicio de ciudadanía política? Para responder esta inquietud, tomamos como categorías de análisis: las representaciones sociales y la participación como ejercicio de ciudadanía política, además, los conceptos de familias y educación.

En primer lugar, el análisis de las representaciones sociales es el punto central de esta investigación, puesto que la institución educativa como escenario de interacción social de las familias, de los y de las docentes, de los directivos docentes y de los estudiantes permite la formación, el aprendizaje, y la adquisición de herramientas para relacionarse colectivamente; a partir de dichas interacciones cada integrante de la comunidad o la comunidad en su conjunto,

construyen representaciones sociales acerca de su lugar, de su posición y de su rol en este contexto. Estos significados³³, a su vez influyen en las concepciones y en las expectativas que consolidan su participación en el contexto educativo y el tipo de relaciones que se establecen.

Por su parte, la participación como ejercicio de la ciudadanía política, es la segunda categoría de análisis de esta investigación; esta es abordada como un asunto relacionado con la posibilidad, con la acción y con el derecho de influir en los contextos que se habitan. De esta manera, todas las familias participan en la institución educativa de acuerdo con las representaciones sociales que han construido a partir de sus experiencias, de sus ideas, de sus creencias, de sus posibilidades y de sus motivaciones, asimismo al hecho de sentirse incluidas en un grupo y de desarrollar un sentido de pertenencia por éste. Pero concebir la participación como un derecho, es romper con estereotipos que ha planteado la escuela desde una posición hegemónica a lo largo de la historia; se trata entonces, de movilizar en las familias un ejercicio democrático que las potencie desde sus capacidades para participar y tomar decisiones, transformar realidades y conformar comunidad.

Continuando con otro elemento clave del trabajo, retomamos el concepto de familias desde una perspectiva amplia e incluyente, consecuente con las dinámicas contemporáneas que han dado lugar a una gran diversidad de ellas en cuanto a su estructura y su dinámica. No obstante, esta institución continúa siendo en gran medida la encargada de socializar, de formar en valores, de cubrir las necesidades básicas y de posibilitar el acceso a la educación de los niños, las niñas y los adolescentes. Así mismo, las familias son convocadas para acompañar el proceso de formación de sus hijos e hijas; en esta medida, la institución educativa requiere establecer una relación permanente con ellas. Ahora bien, estas responsabilidades que recaen sobre las familias también están explícitas en las leyes colombianas, cuando la definen como el núcleo fundamental de la sociedad y la responsable de la educación de sus hijos, independiente de su estructura interna.

Finalmente, el último concepto clave es educación; en él convergen la triada escuela – educación – familias, sobre la cual recae la tarea de formar los ciudadanos de un país. La escuela como ente de poder, facilita la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades, valores y principios necesarios para la formación de los ciudadanos que contribuyan con sus acciones al bien común y a la sociedad, a través de la educación. De igual manera, las familias inician este

³³ Entiéndase aquí la palabra significado como representación social.

proceso de educación en los primeros años de vida de cada sujeto y continúan acompañando el trabajo de la escuela a lo largo de la vida de éste. El acompañamiento que las familias hacen a la educación escolar de sus hijos también está atravesado por las representaciones sociales; cuando la escuela propicia relaciones de igualdad, respeto, colaboración, confianza y compromiso, se logra un trabajo mancomunado y eficaz, que puede lograr el empoderamiento de la comunidad y generar beneficios para todos los involucrados en el proceso.

Las categorías de análisis y los conceptos mencionados sirvieron para analizar las representaciones sociales que las familias del primer ciclo educativo de las instituciones educativas Finca La Mesa y San Antonio de Prado tienen acerca de su participación en la escuela y como éstas promueven un ejercicio de ciudadanía política, objetivo general de este trabajo. Para cumplir con este objetivo, formulamos tres objetivos específicos, que fueron: identificar las representaciones sociales que tienen las familias del primer ciclo educativo de las instituciones educativas Finca La Mesa y San Antonio de Prado acerca de su participación en la escuela; relacionar las representaciones sociales con el ejercicio de ciudadanía política; plantear una propuesta para promover la participación de las familias en la escuela con un enfoque de ciudadanía política. La metodología que se usó para avanzar en estos propósitos se planteó, como se pudo observar en el capítulo dedicado a esta, para ser desarrollada de forma presencial, sin embargo, dadas las condiciones mundiales de pandemia por la COVID 19, la presencialidad se desplazó a la virtualidad. Lo anterior trajo algunas variaciones, puesto que lo planeado para ser trabajado con materiales se cambió por los recursos que nos proporcionó una plataforma virtual para videoconferencias. Pese a esto, quedó un producto que antes no se había pensado, como son los vídeos de las entrevistas y del grupo focal. Por otro lado, se evidenciaron algunas limitaciones, específicamente con el diligenciamiento virtual del cuestionario de caracterización de familias en la institución SADEP, y con la imposibilidad de ampliar este mismo cuestionario con las familias a las que se les había aplicado en la I. E. Finca la Mesa.

Asimismo, algunas dificultades con las que no se contaban, cambiaron la dinámica de la selección de las familias que participaron en el proyecto: algunas de las familias, especialmente pertenecientes a grupos poblacionales minoritarios como la población indígena y afrodescendiente y otras compuestas por un mayor número de integrantes, no se pudieron conectar a los encuentros programados por problemas económicos, ni lograron diligenciar el

cuestionario de participación. Por tal motivo, en la encuesta de caracterización y en el cuestionario de participación la muestra no logró ser tan heterogénea como se pretendía.

Los integrantes de las familias que participaron en la investigación fueron mujeres, casi todas amas de casa o desempleadas; los roles de género tradicionales parecen sobrevivir en estas comunidades educativas, en las que las mujeres siguen estando a cargo de las actividades en el espacio privado, en el espacio doméstico, un espacio que ha implicado históricamente el cuidado de los otros.

Ahora bien, si relacionamos nuestra pregunta de investigación con el estado del arte, podemos recordar que muchas investigaciones se han encargado de demostrar el impacto positivo de la participación de las familias en la escuela, tanto para el desempeño académico de los y las estudiantes como para la excelencia educativa de las instituciones. Sin embargo, es necesario comprender de forma más precisa los motivos que regulan la mayor o menor implicación de la participación de las familias en la oferta que la escuela realiza, de manera explícita o implícita. Por esta razón, en esta investigación, como ya lo mencionamos, buscamos comprender los significados que las familias le otorgan a su participación en la escuela, con el fin de propiciar algunas transformaciones en la dinámica institucional, que permitan construir nuevas experiencias de participación y modificar algunas concepciones y expectativas; todo lo anterior, motivado por una participación activa y empoderada que realmente impacte en el contexto comunitario.

A partir de las voces de las familias de las instituciones educativas Finca la Mesa y SADEP, se construyó de manera conjunta una serie de representaciones sociales sobre la participación en la escuela. Es posible afirmar que, para estas familias, la participación es un asunto favorable e importante que les abre diversas posibilidades para el bienestar de sus hijos e hijas al interior de la escuela, además de mejorar el rendimiento académico de los mismos. Estas familias conciben su participación principalmente desde los niveles de aprendizaje en casa y comunicativo, según la escala de participación propuesta por Epstein (2011); niveles en los que las familias asumen un rol pasivo y normalizado, y se limitan a cumplir con lo que la escuela va demandando, es un lugar de “colaborador” pero aún falta para que se sienta como parte importante del equipo.

En primera medida, es importante mencionar que a pesar de que las dos instituciones educativas participantes en esta investigación pertenecen a dos comunas diferentes, con

condiciones socioeconómicas distintas, los resultados del cuestionario de participación, las entrevistas y el grupo focal, fueron similares. De igual manera, muchos de los hallazgos, los encontramos también en las investigaciones rastreadas desde el estado del arte. Esto nos permite decir, que las condiciones de relaciones y representaciones sociales que se instauran en la escuela hacen parte de la posición hegemónica que representa la escuela en la sociedad y las relaciones verticales y de poder que allí se tejen.

La concepción que las familias han construido acerca de su participación en la escuela se deriva de las experiencias a las que la escuela las ha expuesto, es decir, a las características de los espacios de participación que les han ofertado. En el caso de las instituciones educativas participantes de esta investigación, como se observó en el análisis de los resultados, estas experiencias en su mayoría tienen que ver con reuniones informativas, entrega de informes académicos y colaboración en actividades escolares. Por lo tanto, es natural que las familias en sus representaciones sociales consideren que participar en la escuela se limita a las actividades antes mencionadas y sea difícil para ellas pensar en otro tipo de intervención en el contexto educativo desde un nivel más activo, es decir, las familias no tienen expectativas diferentes a lo que ya existe en la escuela. De allí también se entiende que desde la percepción de las familias sus niveles de participación sean altos. En este sentido, Molina (2011) plantea que “la dificultad conceptual para propiciar la interacción familia-escuela no radica en la sensibilización de estas instituciones solamente, sino también en el planteamiento de que entiende cada una de las partes por participación en el encuentro interactivo y cómo hacerlo” (p. 2).

Por otra parte, las familias manifiestan desconocer o conocer someramente otras formas de participación relacionadas con la toma de decisiones, planteadas desde la legislación³⁴, porque no se las han explicado. Esta situación enfrenta a la escuela a la tarea de planear espacios de socialización con las familias sobre las leyes y la funcionalidad de estos órganos institucionales en donde ellas pueden tener representación, con el fin de garantizar que éstas realmente hagan una elección de participar o no desde el conocimiento. En esta línea, Geilfus, (2009), “señala que la participación no es un estado fijo, sino que es un proceso constante a través del cual la gente puede ir ganando, más o menos grados de participación dentro de un proceso de desarrollo social” (p. 1). Se hace necesario entonces, reflexionar acerca del papel social de la escuela, que va más allá de impartir conocimientos académicos a sus estudiantes, tiene que ver con la

³⁴ Consejo de padres, consejo directivo, comité de convivencia, comité de evaluación y promoción.

formación de ciudadanos críticos y empoderados para la vida, y este beneficio debe extenderse también a las familias de los y de las estudiantes; sólo desde esta perspectiva se podrá pensar en un verdadero cambio social. Al respecto, Paulo Freire, citado por Oraíson & Pérez (2006), dice: “Se concibe que la escuela no configura un espacio neutro, sino una institución destinada a asumir la praxis pedagógica como una praxis política, constituyéndose así en un ámbito privilegiado de deliberación pública, construcción de ciudadanía y generación de transformaciones sociales” (p.18).

Para las familias, la participación es hacer presencia en la escuela, como ya lo dijimos anteriormente desde la connotación del deber, pero se hace necesario trascender el acompañamiento en las responsabilidades académicas para establecer entonces, una relación de alianza, basados en el derecho que poseen las familias para aportar en la toma de decisiones, y en la búsqueda de beneficios comunes; Por tanto, se requiere que las relaciones que allí se establecen, estén bajo mecanismos de cooperación, acompañamiento, confianza y gestión en torno a espacios de aportes de conocimiento y de trabajo comunitario; numerosas oportunidades para su propia transformación y las de su entorno.

Lograr que las familias hagan el tránsito de la concepción de su participación en la escuela como un deber a una concepción desde el derecho, sin lugar a dudas requiere de un trabajo fuerte pero necesario, que además tiene grandes posibilidades, pues como lo demuestran los resultados de esta investigación, muchas de las familias tienen la disposición, se involucran en las actividades, participan desde el interés propio, desde el deseo de liderar y de aportar, pero les falta el conocimiento y la seguridad; aspectos susceptibles de solucionar.

De esta manera, es necesario señalar que, en las diferentes narrativas de las familias, prima un discurso desde lo individual, es decir desde el impacto positivo de su participación en la escuela para bien de su propio hijo o hija, dejando de lado el interés por el bienestar colectivo. Sin embargo, en el desarrollo de la investigación se pudo observar cómo las familias participantes, reunidas en el encuentro grupal, poco a poco fueron construyendo ese sentido colectivo y de ciudadanía, a partir de la puesta en común de las problemáticas y de las percepciones individuales. De allí sus reflexiones frente a los espacios de participación ofrecidos por la institución, que pocas veces propicia la identificación grupal y el trabajo colaborativo entre las familias, desconociendo todas las posibilidades de estos encuentros para generar sentido de pertenencia y de colectividad, que, en última instancia, permiten acciones sociales.

Se evidencia entonces, una necesidad de conformar comunidad y grupos de apoyo entre las familias, tanto dentro, como fuera de la institución; se hace entonces un llamado a las instituciones educativas para que propicien espacios de interacción y de conocimiento con las familias y entre ellas; así, en la medida en que se generen equipos de trabajo, se fortalezcan las relaciones interpersonales y el proceso de acompañamiento, será realidad la corresponsabilidad entre las familias y la escuela y se alcanzará el beneficio de todos.

En las voces de las familias no se evidenciaron inconformidades en relación con la atención por parte del personal de la institución, ellas dicen sentirse satisfechas del trato que reciben de estos, así mismo manifiestan que comprenden y comparten las dinámicas de horarios y momentos de atención. Pese a esto, dentro de algunas de las experiencias relatadas por las familias en las entrevistas se hace alusión al respeto por los horarios y las citas asignadas con el fin de que se obtenga un acompañamiento real y una consideración con el tiempo de las familias citadas.

Las familias aludieron a que uno de los motivos de la poca participación de algunas de ellas, obedece a los horarios de atención que las instituciones educativas ofrecen para la realización de reuniones, entrega de calificaciones o escuela de padres. Situación que debe convocar a las instituciones educativas a generar nuevas alternativas en pro de buscar una mayor probabilidad de participación de las familias trabajadoras. Dadas las nuevas dinámicas de comunicación que la sociedad se ha visto obligada a implementar a partir de la pandemia por el COVID19, se han abierto posibilidades desde las plataformas tecnológicas que la escuela podría implementar en este aspecto, entiéndase que las familias que no pueden asistir de manera personal pudieran conectarse por estos medios, incluso a las reuniones generales, o acceder a ellas (se guardan en la página de la institución), cuando su horario se lo permita.

Resulta paradójico que, mientras que para las familias sus niveles de participación en la escuela son altos o muy altos, teniendo en cuenta que para ellas participar es hacer acompañamiento desde la casa a las tareas, a las actividades escolares y asistir principalmente a la entrega de informes académicos, para los docentes su percepción es que muchas familias no participan, no acompañan los procesos académicos de los y las estudiantes, e interpretan este hecho como apatía o desinterés. Sin embargo, es importante retomar las representaciones sociales de las familias que participaron de la presente investigación, las experiencias que han acumulado en torno a su relación con la escuela y revisar los mensajes y las prácticas que la

escuela propicia a las familias a partir del tipo de espacios de participación que les ofrece. De esta manera, se puede evaluar si a las familias realmente las convocan desde una relación dialógica, o, por el contrario, se centra en los errores y en los señalamientos. Es decir, la escuela tiene la posibilidad de marcar el límite de la participación de las familias, mientras más abierta a la comunidad sea la institución mayor será la respuesta de las familias.

Ahora bien, la participación de las familias es importante en las escuelas, tanto para el acompañamiento escolar como en la toma de decisiones. Sin embargo, esta participación también implica que los y las docentes estén interesados; la actitud del maestro es un factor importante por ser un mediador entre la institución y las familias. En esta interacción se hace necesario entonces, que los docentes posean herramientas para el trabajo con las familias, por esta razón es preciso, que dentro de las instituciones se cualifique a los y las docentes y se realice un esfuerzo interdisciplinario para adquirir estrategias que convoquen a las familias y se entablen relaciones de respeto e igualdad.

El desafío de la escuela está en aprovechar los procesos de reflexión en torno a las representaciones sociales de las familias, para pensar un cambio en las dinámicas y oportunidades de la participación de éstas en la escuela. Lo anterior, centrado en la búsqueda de una transformación colectiva que permita enriquecer las dinámicas de participación desde los aportes de los diferentes actores y no solo de aquello que tradicionalmente se establece en la agenda escolar. Para ello es necesario iniciar con la alfabetización de las familias en asuntos de ciudadanía política.

Como lo hemos mencionado, ni las familias ni la institución educativa se han pensado en la participación como parte de la ciudadanía política. Las familias se interesan por cumplir con los requerimientos que hacen sobre sus hijos e hijas, pero no poseen una visión de comunidad, de apoyo, de colaboración y de trabajo mancomunado. Por su parte, la escuela se ha encargado de perpetuar unas relaciones de poder asimétricas que imposibilitan una construcción social colectiva sobre el deber ser de la educación, que posibilite, además, el trabajo conjunto y comunitario, de cara a una formación situada, contextualizada, pertinente y de calidad.

Frente a esta diferencia de las representaciones sociales entre familias y docentes, queda abierta entonces la posibilidad de realizar investigaciones sobre las representaciones sociales que los docentes y los directivos poseen sobre la participación de las familias, para contrastarlas con los presentes resultados y obtener un panorama más amplio sobre el problema de estudio.

Asimismo, se podría ampliar la muestra de las familias participantes, haciendo énfasis en la población minoritaria, con el fin de alcanzar un análisis interseccional más sólido, y ampliar la muestra de las entrevistas, para observar otras posturas.

Finalmente, la propuesta que se presenta en este trabajo de investigación apunta, por una parte, a retomar de manera reflexiva cada una de las condiciones encontradas para hallar soluciones que atiendan estas problemáticas. Por otra parte, se plantean cinco actividades que ejemplifican una metodología de trabajo que busca integrar a las familias con sus hijos e hijas dentro de la dinámica escolar. Esta propuesta pedagógica busca ofrecer herramientas para que, desde las escuelas, se favorezca el conocimiento por parte de las familias de los procesos de los estudiantes, con el ánimo de aumentar las estrategias de acompañamiento que se realizan en casa y de ampliar los espacios para el debate, la construcción conjunta de conocimiento, la integración entre las familias, y el empoderamiento desde el liderazgo y la toma de decisiones.

6. Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2017). *PEM Plan Educativo Municipal de Medellín 2016-2027*. Alcaldía de Medellín. <https://medellin.edu.co/maestros/plan-educativo-municipal-pem>
- Arango, M. O. (1990). Acción política y condición humana según Hannah Arendt. *Universitas Philosophicas*, 7(14), 1-46.
- Azpillaga, B. A., Intxausti Intxausti, N., & Joaristi Olariaga, L. M. J. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(3), 27-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4748791>
- Beltrán, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Torrado Duarte, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: Una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*, 13(2), 57-72. <https://doi.org/10.15665/re.v13i2.498>

- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
<https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Botero, P., & Torres Hincapié, J. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez.juv*, 6(2), 565-611. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlds/v5n2/v6n2a05.pdf>
- Bustamante, L. (2013). Los padres en busca de una “buena escuela”. Un estudio de las representaciones sociales desde el marco de la Grounded Theory. *Cultura y representaciones sociales*, 10(20), 187-207.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000100187&lng=es&tlng=es
- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista iberoamericana de educación*, 34, 31-47.
- Cano, M., Antolínez, I., & Márquez, E. (2015). Del déficit a la norma: Representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia*, 22(69), 181-211.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-14352015000300181&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Cano, R., & Casado González, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15.
<https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.224771>

- Cerletti, L. (2005). Familias y educación: Prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños*, 22, 173-188.
- Colás, P., & Contreras Rosado. (2013). La participación de las familias en los centros de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499.
https://www.researchgate.net/publication/251237698_La_participacion_de_las_familias_en_los_centros_escolares_de_Educacion Primaria
- Díaz, Y., Ramírez, L., & Jova, E. E. (2011). Propuestas de acciones para la interacción familia, comunidad, escuela. Cuadernos de educación y desarrollo. *Cuadernos de Educación y desarrollo*, 3(27). <https://www.eumed.net/rev/ced/27/gmj.htm>
- Espitia, R. E., & Montes Rotela, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 84-105. <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf>
- Fernández, K., & Bigott, B. (2011). Alianza escuela—Familia—Comunidad en el Jardín de Infancia Luis Ramos Escobar: Una experiencia de desarrollo profesional docente. *Revista de Investigación*, 35(72), 87-110.
<http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142011000100007&lng=es&nrm=iso>
- Francis, G. L., Gross, J. M. S., Blue-Banning, M., Haines, S., & Turnbull, A. P. (2016). Directores Escolares y Padres que Logran Resultados Óptimos: Lecciones Aprendidas de Seis escuelas norteamericanas que han Implementado Prácticas Inclusivas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 43-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100004>

- Fundación CAP, & Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: Estudios y practicas* (Hueres Ltda). Salesianos Impresores S.A.
file:///C:/Users/dpdaz/Documents/MAESTRIA%20II%20SEMESTRE/Presimposio/Programas_efectivos_de_involucramiento_familiar_en_las_escuelas-Joyce_Epstein.pdf
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada.* (2012.^a ed.). La Carreta Editores.
- Geilfus, F. (2009). *80 herramientas para el desarrollo participativo: Diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación.* IICA. <http://ejoventut.gencat.cat/permalink/aac2bb0c-2a0c-11e4-bcfe-005056924a59>
- Gomariz, M. A., Hernández Prados, M. Á., García Sanz, M. P., & Parra Martínez, J. (2017). Tejiendo Puentes entre la Escuela y la Familia: El Papel del Profesorado. *Bordón Revista Pedagógica*, 69(2), 41-57. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49832>
- Gómez, D. F., & Palomino Leiva, M. L. (2014). La escuela para padres en la educación preescolar: una sistematización de experiencias. *Criterio Libre Jurídico*, 11(2), 13-23. <http://revistasoj.s.unilibrecali.edu.co/index.php/rclj/article/view/422/690>
- Hidalgo, J. P., & Sánchez Salazar, T. (2016). *Participación activa de los padres de familia y su influencia en el rendimiento escolar de los/as estudiantes de la escuela de educación básica del Cantón Babahoyo, Provincia de Los Ríos.* [Técnica de Babahoyo]. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/2238>
- Hincapié, C., Quintero, M. B., Díaz, Y., Soto, G., Ospina, C. A., & Henao, L. M. (2016). Familia y Escuela: Espacio de acogida y de relación. En *Escuela e investigación como obra.* (pp. 173-241). Secretaria de educación de Medellín y Universidad Pontífice Bolivariana.

<https://docs.google.com/viewer?url=http://medellin.edu.co/images/contenidos/Mova/libros/libro-9789588888910-2016.pdf>

Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos. *Revista Factótum*, 6, 1-22. <http://www.revistafactotum.com>

Huizinga, J. (2005). *Homo Ludens: El juego y la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

Jodelet, D. (1986). *La representación social: Fenómenos, concepto y teoría*. Paidós.

https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teoría

Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a2.pdf>

La Barbera, M. C. (2016). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: Orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8).

Lastre, K., López Salazar, L. D., & Alcázar Berrío, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v21n39/0124-0137-psico-21-39-00102.pdf>

López, M. A., Rojas Díaz, J., & Sánchez Duarte, M. M. (2015). *La Participación como Elemento Esencial en el Acompañamiento Familiar Dentro del Proceso Educativo*. [De la Sabana]. https://www.researchgate.net/publication/305220513_La_participacion_como_elemento_esencial_en_el_acompanamiento_familiar_dentro_del_proceso_educativo

Martínez, L. M. (2016). *Representaciones sobre la participación de los padres de familia en la escuela* [Tesis Maestría, Santo Tomás].

- <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9887/Mart%C3%ADnezLina2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. M., & Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: Contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 265-290. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>
- Molina, Y. (2011). La relación Familia-Escuela en el proceso Docente-Educativo. *EUMED.NET*, 3(27). <http://www.eumed.net/rev/ced/27/ymb.htm>
- Moreno, I. D., Bermúdez Saray, A., Ramos Páez, J. D., Mora Pacheco, C. X., & Torres, D. M. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Revista Encuentros*, 14(1). <https://doi.org/10.15665/re.v14i1.673>
- Muñoz, A. M. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *PORTULARIA*, 5(2), 147-163. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/505/b1518923.pdf?sequence=1>
- Naval, C., & Reparaz, C. (2014). *Bases conceptuales de la participación de las familias*. Secretaria General Técnica. <http://dadun.unav.edu/handle/10171/37128>
- Oraisón, M., & Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: El difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista iberoamericana de educación*, 42, 15-29. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/101115.pdf>
- Páez, R. M. (2017). Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 823-837. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520331052016>.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano (PNUD) 2014* (Sostener el Progreso: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia, pp.

1-248). Naciones Unidas.

<https://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf>

Puyana, Y. (2018, octubre 1). La propuesta del Ministerio de la Familia: Una concepción preocupante. *UN Periódico digital*. <https://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/la-propuesta-del-ministerio-de-la-familia-una-concepcion-preocupante/>

Ramírez, L. E., Quintero, S., & Jaramillo, B. (2015). Formación en el Trabajo con Familias para la Educación de la Primera Infancia. *Zona Próxima, enero-junio* (22), 105-115.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85339658008>

Restrepo, D. A. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122-133.
<http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2579>

SADEP. (2019). *Proyecto Educativo Institucional. IE San Antonio de Prado* [Pagina institucional]. www.iesanantoniodeprado.edu.co.
https://media.master2000.net/menu/78/1344/mper_arch_7536_PROYECTO%20EDUCATIVO%20INSTITUCIONAL%202019.pdf

Sánchez E, P. A., Valdés Cuervo, Á. A., Reyes Mendoza, N. M., & Carlos Martínez, E. A. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. , 16(1), 71-80. Obtenido de. *Liberabit*, 16(1), 71-89.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000100008

Sánchez O, A., Reyes Reyes, F., & Villarroel Henríquez, V. (2016). Participación y Expectativas de los Padres sobre la Educación de sus Hijos en una Escuela Pública. *Estudios*

Pedagógicos (Valdivia), 42(3), 347-367.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000400019

UNESCO. (2004). *Participación de la Familia en la Educación Infantil Latinoamericana*.

diXema Ltda. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>

Valdés, Á. A., & Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33(134), 99-114.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-

26982011000400007

Viveros, E. F. (2007). Aproximación al concepto de familia en desarrollo familiar. *Fundación Universitaria Luis Amigó*, 10(15), 25-32.

Zuluaga, J. B. (2004). La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: Una perspectiva desde la socialización en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(1), 84-98.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-

715X2004000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=es

7. Anexos

Anexo A. Cuestionario de participación de las familias en la I.E

Participación de la Familia en la I.E SADEP

Familias
Reciban un cordial saludo!

El siguiente cuestionario pretende conocer sus experiencias, concepciones y expectativas acerca de la participación de las familias al interior de los procesos institucionales. Así, queremos beneficiar la generación de nuevos espacios de participación y fortalecimiento de los existentes.

Este cuestionario se compone de 10 preguntas. En la primera parte se solicitan algunos datos personales para poderles contactar posteriormente de ser necesario, en la segunda parte encontrará 5 preguntas abiertas de respuesta breve y una de selección múltiple en las que podrá elegir más de una opción. Es importante aclarar que este estudio garantiza la confidencialidad de sus datos personales y de la información aquí suministrada.

Fecha:
Día, mes, año

Autorizo el uso de los datos y respuestas consignados en esta encuesta para ser utilizados en la investigación acerca de la participación de las familias en la escuela de la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia. Teniendo presente que siempre se garantizará el anonimato.

Sí No

1. ¿Qué es para usted la participación de las familias en la escuela? *

Texto de respuesta largo

2. ¿Cómo describiría las formas de participación que la institución educativa le ofrece a las familias? *

Texto de respuesta breve

3. Enumere 3 formas de participación para las familias que ofrece la institución educativa.

Texto de respuesta largo

4. De acuerdo a su experiencia, sus concepciones y sus expectativas la participación de las familias en la institución educativa es:

- Darle a conocer y entrega de boletines.
- Colaborar en el aula, con las manualidades o decoraciones.
- Darle al hijo todos los materiales necesarios para su trabajo escolar.
- Ayudar en fiestas y festivales que programe la institución.
- Acompañar a su hijo en las tareas que existen para la casa.
- Colaborar en actividades académicas al interior de la clase.
- Dar una clase al grupo de su hijo o participar de ella, sobre un tema o una historia que usted conoce.
- Proponer soluciones ante situaciones problemáticas que usted observa, con que le pregunten.
- Conocer el plan de estudios que se propone para la educación de su hijo y al ser necesario proponerle cambios.
- Aprender sobre el proceso de aprendizaje de los niños de acuerdo a la edad de su hijo, para apoyar de la...
- Hacer seguimiento al trabajo de clase para fortalecer los procesos desde la casa y no entrar en contradicción.
- Si no sabe sobre lo que le están enseñando a su hijo, buscar ayuda en la institución educativa para hacer...
- Otro.

8. ¿Qué nuevos espacios de participación para las familias podría ofrecer la institución educativa? *

Texto de respuesta largo

9. En la siguiente escala de valoración acerca de su participación en la institución educativa, usted cómo se ubicaría? *

- 5 Muy alta: Participación activa en todas las actividades institucionales, propone ideas.
- 4 Alta: Participa en lo que se relaciona con su hijo como entrega de notas, citaciones.
- 3 Regular: Participa solo si es necesario y lo llaman directamente.
- 2 Bajo: En ocasiones va a la entrega de notas o envía a otra persona.
- 1 Muy bajo: Generalmente no participa, envía a otra persona por las notas, no conoce la profesora.

Anexo B. Guía de Entrevista Semiestructurada

| TÓPICO | GUIA DE PREGUNTAS |
|--|---|
| Experiencias, concepciones y expectativas sobre la participación y la ciudadanía política en la escuela. | <p>¿Cómo concibe la participación en la escuela?</p> <p>¿Para qué se participa en la escuela?</p> <p>¿Qué se necesita para participar en la escuela?</p> <p>¿Qué entiende por ciudadanía política?</p> |
| Experiencias, concepciones y expectativas sobre los niveles de participación en la escuela. | <p>¿Podría describir la manera en que usted participa en la escuela?</p> <p>¿Por qué participa o por qué no participa?</p> <p>¿Puede compartirnos algunas anécdotas sobre su participación en la escuela?</p> <p>¿Puede describir si ha tenido algún obstáculo para participar en la escuela?</p> <p>¿Cómo le gustaría que fuese la participación de las familias en la escuela?</p> |
| Experiencias, concepciones, percepciones y expectativas sobre la interacción social en la escuela. | <p>¿De qué manera ha utilizado sus habilidades y capacidades para participar en la escuela?</p> <p>¿Cuál ha sido su experiencia con los docentes y funcionarios de la institución educativa?</p> <p>¿Cuál ha sido su experiencia con otras familias de la institución?</p> <p>¿Cómo le gustaría que fuese la interacción entre los diferentes miembros de la comunidad educativa?</p> <p>La Institución educativa ofrece diversos espacios de participación para las familias, como el consejo de padres, el consejo directivo, escuelas de padres. Si ha tenido la oportunidad de participar en uno de ellos, ¿puede describir su experiencia?</p> |

Anexo C. Guía metodológica para grupo focal

Tema: Participación de las Familias en la Escuela

Objetivo: Identificar las representaciones sociales que tienen las familias acerca de su participación y su ciudadanía política en la escuela.

Participantes: 13 familias entrevistadas de las I.E Finca La Mesa y la I.E SADEP

Desarrollo:

1. Saludo y bienvenida.
2. Socialización de acuerdos.
3. Presentación del tema y de los objetivos del encuentro. 10 minuto
4. Lluvia de ideas sobre el concepto de participación de las familias en la escuela.

Preguntas guía: ¿Qué es la participación? ¿Cómo participan las familias en la escuela? ¿De qué otras maneras podrían participar en la escuela? ¿La participación de las familias en la escuela es un derecho o un deber? ¿Qué es la ciudadanía política? ¿es posible ejercer una ciudadanía política en la escuela? Para organizar las respuestas de los participantes y permitir una visión panorámica de las percepciones, concepciones y expectativas se utilizará la metodología Zoop.³⁵ 15 minutos

5. Juego de roles: Se organizan grupos de 3 participantes para presentar una situación cotidiana de la escuela que pueda generar conflicto. Cada grupo deberá describir y analizar una situación cotidiana entre la escuela y las familias, que pueda generar conflicto, analizarla desde el punto de vista de cada una de las partes y proponer una forma de solucionarla, utilizando su experiencia y creatividad.

³⁵ Este método permite el consenso de opiniones dentro de un grupo, para lograr entender la problemática expuesta y las posibles formas de alcanzar los objetivos. Consiste en hacer un registro visible de cada intervención y posteriormente agruparlas, en un árbol de ideas, a partir de las similitudes encontradas.

6. Socialización: Posterior a la presentación de cada uno de los grupos, se abre el espacio para que algunos participantes hablen sobre las experiencias, las concepciones y las expectativas en torno al tema.

Durante la socialización se estará atento a identificar las representaciones sociales que intervienen en la participación de las familias en la escuela, manifestadas por los participantes en sus discursos.

20 minutos

7. Lectura colectiva sobre experiencias de participación en centros de alta eficacia. 10 minutos

8. Construcción de una colcha de retazos entre las familias con las propuestas de participación en la escuela como ejercicio de ciudadanía política. Cada participante escribe su propuesta en una hoja de papel de color que serán unidas para formar una colcha. Puesta en común de la actividad.

10 minutos

9. Evaluación de la jornada.