



Cómo construir ambientes escolares y familiares saludables para la infancia

Creación de vínculos
familia-escuela en el primer ciclo
de educación en Bogotá

Ruth Stella Chacón Pinilla

Cómo construir ambientes escolares y familiares saludables para la infancia

Creación de vínculos
familia-escuela en el primer ciclo
de educación en Bogotá

Cómo construir ambientes escolares y familiares saludables para la infancia
Creación de vínculos familia-escuela en el primer ciclo de educación en Bogotá

Primera edición: diciembre de 2021

© Universidad El Bosque
© Editorial Universidad El Bosque
Rectora: María Clara Rangel Galvis

© Ruth Stella Chacón Pinilla

ISBN: 978-958-739-240-1 (Impreso)
ISBN: 978-958-739-245-6 (Digital)

Editor: Miller Alejandro Gallego Cataño
Coordinación editorial: Mónica Roesel Maldonado
Dirección gráfica y diseño: María Camila Prieto Abello

Hecho en Bogotá d.c., Colombia
Vicerrectoría de Investigaciones
Editorial Universidad El Bosque
Av. Cra 9 n.º 131A-02, Bloque A, 6.º piso
+57 (601) 648 9000, ext. 1395
editorial@unbosque.edu.co
www.investigaciones.unbosque.edu.co/editorial

Impresión: Image Print Limitada
Diciembre de 2021

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la Editorial Universidad El Bosque.

Universidad El Bosque | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Resolución 327 del 5 de febrero de 1997, MEN. Reconocimiento de personería jurídica: Resolución 11153 del 4 de agosto de 1978, MEN. Reacreditación institucional de alta calidad: Resolución 13172 del 17 de julio de 2020, MEN.

Esta publicación resultado de investigación, original e inédita, ha sido editada conforme a los parámetros establecidos por el sello Editorial Universidad El Bosque. Ha sido evaluada por dos pares académicos bajo la modalidad doble ciego y cumple en su totalidad con los criterios de normalización bibliográfica que garantizan su calidad científica y sus aportes al área de conocimiento respectiva.

371.007 C41c

Chacón Pinilla, Ruth Stella

Cómo construir ambientes escolares y familiares saludables para la infancia: creación de vínculos familia-escuela en el primer ciclo de educación en Bogotá/ Ruth Stella Chacón Pinilla -- Bogotá: Universidad El Bosque, 2022

220 p.; 16 x 24 cm
Incluye tabla de contenido, índices y referencias bibliográficas.

ISBN: 9789587392401 (Impreso)
ISBN: 9789587392456 (Digital)

1. Educabilidad 2. Educación – Investigaciones 3. Innovaciones educativas 4. Comunicación en educación 5. Educación – Enseñanza 6. Pedagogía I. Universidad El Bosque. Vicerrectoría de Investigaciones.

Fuente. scdp 23ª ed. – Universidad El Bosque. Biblioteca Juan Roa Vásquez (Enero de 2022) - RR

Cómo construir ambientes escolares y familiares saludables para la infancia

Creación de vínculos
familia-escuela en el primer ciclo
de educación en Bogotá

Ruth Stella Chacón Pinilla

Agradecimientos

A la Universidad El Bosque, que desde el primer momento creyó en esta producción académica y su contribución a la construcción de ambientes familiares y escolares saludables.

A la Universidad Santo Tomás, por sus aportes en mi proceso de formación doctoral, y a la Secretaría de Educación Distrital (SED).

A las comunidades de aprendizaje con las cuales tuve el privilegio de interactuar: maestras dedicadas a su labor y convencidas de la necesidad de construir vínculos entre familia y escuela; familias dispuestas a dar de sí en el contexto escolar; colegas docentes que con sus acciones, palabras y compañía permanente incentivaron las búsquedas y celebraron los logros.

A mi familia, mis padres, mi hijo y mi esposo, que con su amor, bondad y vocación de servicio a los demás motivan cada sueño.

A mis niños y niñas y a sus familias, por ser la inspiración constante para la construcción de proyectos e iniciativas en pro de su bienestar.

A mi hijo, David Alejandro, quien con su mirada
y sonrisa alienta e inspira cada latido desde ese mayo.

A los niños, niñas y familias con quienes he coincidido
en mi camino como maestra, quienes me han permitido día a
día aportar a su descubrimiento y realización.

Contenido

La pasión de ser maestra e investigadora	
Alexander Rubio Álvarez	12
Sobre «tomar el toro por los cuernos», o no dejar que la infelicidad sea el destino de niños, niñas y adolescentes	
Manuel Antonio Velandia Mora	14
Capítulo 1	
La responsabilidad de ser padres y madres hoy	20
Capítulo 2	
Marco teórico, conceptual y categorial	32
Relación familia-escuela	34
Participación de la familia en la escuela	43
Trascendencias de la relación familia-escuela	49
Tensiones en la relación familia-escuela	55
Ruta metodológica	60
Referente epistemológico y metodológico	61
Metodología: investigación cualitativa	63
Enfoque: hermenéutico	65
Método: teoría fundamentada	67
Técnicas e instrumentos de investigación: entrevista semiestructurada	70
Análisis de las entrevistas	71
Selección de participantes	72
Análisis de los datos	73
Contexto de investigación: nueve rutas pedagógicas y un destino...	
la alianza familia-escuela	74
Ruta 1. «Estrategias de fortalecimiento de un estilo de vida armónico y saludable que permita la formación e integración a la institución escolar de padres e hijos a través de actividades en valores y en artes»	75

Ruta 2. «Formación del ser para la afectividad y la vida»	77
Ruta 3. «¡Familias a estudiar!»	79
Ruta 4. «Cartas para crecer con amor»	81
Ruta 5. «El personaje de la semana»	84
Ruta 6. «Tareas para crecer con amor»	85
Ruta 7. «Del revés al encuentro»	87
Ruta 8. «Día de la familia»	88
Ruta 9. «Haciendo familia, construimos país»	90
Línea Escuela-Familia	92

Capítulo 3

Construcciones del vínculo familia-escuela en nueve rutas pedagógicas: descripción, análisis e interpretación

Categoría: apreciaciones de la relación familia-escuela	97
Consideraciones sobre la relación	97
Experiencias favorables	103
Prácticas por mejorar	106
Conocimiento del contexto familiar	108
Categoría: participación de la familia en la escuela	111
Formas de participación	112
Actitud ante la participación	121
Motivaciones de los padres	124
Sentires de los padres	127
Categoría: trascendencias de la relación familia-escuela	129
Aportes a la familia	130
Aportes a la escuela	135
Evocaciones de la experiencia	139
Categoría: tensiones en la relación familia-escuela	145
Tensiones familiares	145
Tensiones institucionales	148
Entorno	154
Categoría: evaluación de la participación de la familia	156
Participación activa	156
Participación discreta	159
Participación limitada	160

Categoría: rutas de acción	162
Nivel familiar	162
Nivel institucional	164
Nivel gubernamental	169
Categoría: motivaciones de los y las docentes	172
Trabajo con pares	172
Compromiso con la familia	173
Iniciativa propia de los y las docentes	175
Iniciativas gubernamentales	176

Capítulo 4

Propuesta del estudio

«Creciendo juntos: familia y escuela»

Estrategia pedagógica de participación para construir ambientes escolares y familiares saludables para la infancia

Fundamentación de la estrategia	182
Declaraciones pedagógicas de la estrategia	184
Pictograma de la estrategia	185
Objetivos de la estrategia	187
Acciones pedagógicas de la estrategia	187
Calendario: Día a día crecemos en familia	188
Buzones: Cartas para crecer con amor	189
Gira, gira la pirinola en el colegio	190
Gira, gira la pirinola en la casa	191
Itinerarios familia-escuela	192
En esta casa... vive la familia _____	195
Calendario: Día a día crecemos en la escuela	196

Conclusiones	198
Lista de figuras y tablas	204
Índice onomástico	206
Índice analítico	208
Referencias	211

La pasión de ser maestra e investigadora

Alexander Rubio Álvarez*

* Docente, Ph. D. en Educación, director del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

«Creciendo juntos»: frase evocadora, provocadora e incitadora dentro del léxico pedagógico en el que estamos inmersos en la cotidianidad de nuestro quehacer como docentes. Crecer no hace referencia solamente al proceso de desarrollo de los sistemas músculo-esquelético, nervioso, cardiorrespiratorio, etc., que sucede durante la infancia y la adolescencia; es también la capacidad de ampliar nuestra perspectiva ante diversas situaciones, nuestro panorama mental y nuestra capacidad relacional. Crecer en conocimientos, en diálogos, en saberes y en el tejido de comunidad es un proceso poético específicamente hablando en lo formativo, que incorpora una relación profunda entre los protagonistas, como la familia y la escuela. Esa relación debería ser sinérgica y constante; sin embargo, quienes hemos trasegado por la educación durante décadas sabemos que algunas veces se convierte en una dicotomía, en la cual padres, madres, cuidadores y cuidadoras se desentienden de niños y niñas y dejan a la escuela la labor educativa, desconociendo la incidencia del trabajo en red.

Esta investigación, que presento con mucho cariño, ofrece una perspectiva desde el análisis. Ruth Stella Chacón Pinilla, orgullosamente maestra de la Secretaría de Educación del Distrito y docente de la Universidad El Bosque, resalta el vínculo familia-escuela en el primer ciclo de educación de nuestra capital. Su objetivo principal es el diseño de una estrategia pedagógica participativa para la construcción de ambientes escolares y familiares que podamos considerar saludables, con miras a la armonía, el bienestar y la felicidad de la infancia.

Invito a maestros y maestras, padres y madres, cuidadores y cuidadoras, comunidad académica y público en general a leer este texto, lleno de la pasión, la energía y la rigurosidad académica de la querida maestra Ruth Stella, a quien conozco en su quehacer y quien ha participado activamente en todos los ejercicios de investigación a los que la invitamos.

Sobre «tomar el toro por los cuernos», o no dejar que la infelicidad sea el destino de niños, niñas y adolescentes

Manuel Antonio Velandia Mora*

* Sociólogo, filósofo, sexólogo, investigador en los campos de educación, cuerpo, corporeidad, géneros e identidades. Especialista en Gerencia de proyectos educativos institucionales, magíster en Educación, magíster en Gestión de políticas migratorias e interculturalidad, magíster en Fotografía contemporánea y proyectos de autor, diploma de estudios avanzados (DEA/máster) en Intervención psicopedagógica y doctor en Educación por la Universidad del País Vasco, DEA/máster y doctor en Enfermería y cultura de los cuidados por la Universidad de Alicante. Premio extraordinario de doctorado de la Universidad de Alicante.

Ruth Stella tiene la profesión más hermosa del mundo: es maestra. Su trabajo la llevó a reflexionar sobre la idea de que a todo el mundo le gustaría tener un papá y una mamá ideales, pero pronto se dio cuenta de que muchas personas creen que paternar es engendrar hijos e hijas, y maternar, llevarlos(as) en su cuerpo por un tiempo.

Maternar y paternar son tareas de toda la vida, como lo ha sido para ella ser maestra. Está muy de acuerdo con Yolanda Pérez, para quien este oficio «es la oportunidad de volver a vivir la escuela con ojos de adulto» (Mosquera, 2019, párr. 2). Le encanta igualmente la idea de Ramón Rodríguez según la cual «la educación es el principio de todo, la educación es el futuro, la educación es nuestra esperanza» (párr. 5).

A la luz de esa idea de esperanza, Ruth Stella pensó cuán maravilloso sería que las vocaciones de padres, madres y docentes se aunaran por el bien de la infancia, y decidió invertir su tiempo en ser feliz haciendo felices a niños y niñas. Por ello se consagró a la investigación: no por ostentar un título de doctora, sino porque comprendió que su felicidad es la felicidad de todos(as) a quienes ha dedicado su vida.

Aunque la escuela y la familia son fundamentales en la existencia de todo ser humano, siempre parecen ir por caminos separados. Esta idea atormentaba a Ruth Stella, hasta que comprendió que su esfuerzo sería recompensado el día que ese vínculo se hiciera posible, que la preocupación de escuela y familia fuera la misma, que niños y niñas se convirtieran en sus verdaderos ejes. Comprendió que la recompensa se alcanzaría cuando todos(as) asumieran que paternar, maternar y maestrear son esencia de vida; que la vida se vive a todo momento; que, como ella misma lo ha experimentado, la verdadera felicidad está no solo en que otros(as) sean felices sino en que todos(as) seamos las mejores personas que podamos ser.

La escuela debe ser incluyente, debe crear condiciones para que las niñas tengan las mismas posibilidades, derechos y oportunidades que los niños; por eso me parece tan importante que este texto esté escrito en femenino y masculino. Quizá algunas personas aleguen que la Real Academia Española no lo acepta, pero sabemos

que el lenguaje genera mundos y que muchas palabras se inventan, usan y apropian antes de que las academias las aprueben. La inclusión no debería necesitar aprobación; es simplemente un ejercicio de aplicación de los derechos humanos entendidos como derechos sexuales, para dar sentido a la equidad y a la posibilidad de que alguna vez mujeres y hombres seamos reconocidos, aceptados y valorados como iguales.

En el primer capítulo, «La responsabilidad de ser padres y madres hoy», la autora presenta los objetivos de su investigación, no sin antes introducir los contextos *familia* y *escuela*, analizados como instituciones sociales. Recalca que padres y madres creen que la escuela debe hacerlo todo, y se enfoca en la necesidad, planteada oficialmente, de integrarlos(as) a la vida de la comunidad educativa.

Retomando la idea de Bourdieu sobre *capital social*, la autora reflexiona en torno al vínculo familia-escuela. En primer lugar, su mirada se orienta a padres y madres, destacando lo crucial que es su papel y la necesidad de que lo asuman de manera consciente, responsable y comprometida, como un paso inicial para que la familia reconozca su rol y se empodere de él durante los primeros años de vida de niños y niñas. Luego dirige su mirada al compromiso que tiene la escuela de encontrar en la familia una aliada de la vida escolar, lo cual descentra a maestros y maestras de la obligación académica como único fin y favorece un pacto corresponsable por el bienestar de niños y niñas.

El segundo capítulo, «Marco teórico, conceptual y categorial», es de gran importancia para maestras y maestros, porque señala dónde se ubica conceptualmente la autora para realizar la investigación. Aquí se exponen los ejes teóricos y conceptuales de la relación familia-escuela, con énfasis en la importancia de aunar esfuerzos en torno a las tareas propias de cada una y las que les son comunes, con una premisa clara: el bienestar de niños y niñas y de sus contextos. Esto exige una reconfiguración, con miras a superar el reto de la participación familiar en la escuela, que por supuesto requiere tiempo y presencia. Evidentemente, en ese proceso hay tensiones y barreras que no se pueden perder de vista.

Con este soporte, la autora da a conocer su ruta metodológica, indicando la metodología, el enfoque y el método que empleó. Con insistencia se nos ha dicho que en el «método científico» –observación sistemática, medición, experimentación, y formulación, análisis y modificación de hipótesis–, que ha caracterizado a la ciencia natural desde el siglo xvii, la «objetividad» juega un rol fundamental. Pero, como bien afirma Humberto Maturana,* esa trillada objetividad hay que ponerla entre paréntesis al validar las explicaciones científicas, ya que el conocimiento es una construcción en el lenguaje.

Se le ha dado gran importancia al *cuántos*, pero no siempre hay que preguntarlo, la simple observación nos lo dice. Por ejemplo, sabemos que son pocos los padres y las madres que reconocen como aliados a la escuela y al personal docente; que la mayoría llegan a las reuniones tarde, si es que asisten, y quieren irse temprano; que consideran que la educación solo corresponde a maestros y maestras. Pero a nosotros, maestros y maestras, esto no nos sirve de mucho para cambiar la estrategia didáctica y el rol tradicional de padres y madres; nos sería más útil entender por qué actúan así y saber cómo transformar el vínculo. Las respuestas a las preguntas *por qué* y *cómo* solo pueden proceder de explicaciones de orden cualitativo. Por tal razón la autora escogió este tipo de metodología y utilizó el enfoque comprensivo-interpretativo, que se caracteriza por tener un interés práctico en la relación sujeto-objeto para establecer la comprensión del fenómeno estudiado.

El poder explicativo de la teoría fundamentada permite comprender la relación entre diferentes conductas humanas al construir significados a partir de los datos que las personas aportan. El instrumento de investigación seleccionado fue la entrevista semiestructurada, y se llevó a cabo un microanálisis con codificación abierta,

* Al respecto, véanse las obras de H. Maturana y F. Varela: *De máquinas y seres vivos* (Editorial Universitaria, 1973) y *El árbol del conocimiento* (OEA, 1984). También, los dos tomos de *La realidad: ¿objetiva o construida?*, de H. Maturana (Anthropos, Universidad Iberoamericana – ITESO): *Fundamentos biológicos de la realidad* (1995) y *Fundamentos biológicos del conocimiento* (1996).

axial y selectiva. Los datos fueron analizados con el *software* Atlas.ti 7.5. La selección de los(as) proveedores(as) de datos o «informantes» fue una muestra por conveniencia. Aun cuando pudiera haber hecho la investigación con una, la autora escogió nueve rutas, nueve proyectos que se desarrollan en cinco localidades de Bogotá, en entornos de diferentes estratos y con las particularidades propias de su espacio geográfico.

El tercer capítulo, «Construcciones del vínculo familia-escuela en nueve rutas pedagógicas: descripción, análisis e interpretación», se centra en comprender los aspectos relevantes del vínculo familia-escuela, y para eso analiza las prácticas, saberes y sentires de padres, madres, maestros y maestras con respecto a él. La autora construye y sistematiza dos unidades hermenéuticas: la primera da cuenta de las voces de padres y madres; la segunda, de las voces de maestros y maestras. De esa manera elabora un entramado de siete categorías con sus subcategorías, las cuales explica y ejemplifica exhaustivamente, dando gran importancia a todas las voces. Lectores y lectoras necesariamente se identificarán con ellas, sin importar cuáles sean sus explicaciones, vivencias y emociones frente a la escuela, la familia y la relación entre ambas.

La verdadera gracia de este libro está en el cuarto capítulo, en el que la autora presenta «Creciendo juntos: familia y escuela», una estrategia pedagógica de participación que busca construir ambientes escolares y familiares saludables para la infancia con un conjunto de herramientas que favorecen la integración. Herramientas probadas, analizadas, redireccionadas, pensadas para ser de fácil comprensión y aplicación por madres y padres y sus organizaciones, así como por docentes y directivas escolares.

Creo que este libro ofrece una lectura amena, llena de calor humano y, sobre todo, de sentido práctico, porque la acción de maternar, paternar y mastrar, según corresponda, debe llevarnos a tomar el toro por los cuernos: no podemos permitir que la infelicidad de niños, niñas y adolescentes nos embista.

Cap. 1

La responsabilidad de ser padres y madres hoy

Construir saberes acerca de la responsabilidad de ser padres y madres, de ayudar a crecer es una tarea de la familia y la escuela como instituciones sociales; indudablemente, paternar y maternar son la oportunidad para ofrecer todo cuanto tenemos para que niños y niñas¹ lleguen a ser las mejores personas posibles.

No es sencillo. El mundo cambiante produce de manera permanente dilemas, contradicciones, incertidumbres y dicotomías entre ser el padre o la madre permisivos deseados por los hijos e hijas, que a todo dicen sí, y ser la persona que pone límites y normas.

Fortalecer su rol para ofrecer pautas de crianza, maneras de comunicación y relaciones interpersonales enmarcadas en el afecto, la disciplina y la consistencia puede traducirse en prácticas que promueven la formación de seres felices. Cada quien ofrece de aquello que ha recibido y tiene referentes para su proyecto de vida e interacción con los demás; es bien probable que una niñez feliz sea una adolescencia feliz, una juventud feliz y una adultez feliz. La felicidad tiene que ver con amar lo que hacemos y buscar nuestro bienestar y el de las demás personas con nuestras acciones.

Nos situaremos en dos contextos. El primero es la familia, determinado por las concepciones de *infancia*. Estas van desde pensar a niños y niñas como adultos en miniatura, que deben saber comportarse y encajar en el mundo adulto, hasta pensarlos, en el otro extremo, como seres indefensos, demandantes de todos los cuidados. Estas dos concepciones llevan a padres y madres, cuidadores y cuidadoras, incluso maestros y maestras, a prácticas que desvirtúan la autonomía y la independencia y limitan las posibilidades de ayudar a ser, crecer y pensar. El segundo contexto es la escuela. Se requiere que los y las docentes de primer ciclo, cuya función es de vital importancia para el desarrollo del ser humano, estén preparados para orientar a padres y madres en el fortalecimiento de pautas de crianza y prácticas que promuevan ambientes familiares saludables.

¹ Este libro busca la inclusión de todos y todas, razón por la que está escrito en masculino y femenino.

Investigar acerca de la relación familia-escuela permite comprender el lugar que la familia ocupa en los procesos de formación y, por lo tanto, en los de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, ayuda a conformar una visión amplia sobre las estrategias que se emplean, sobre sus logros y tensiones y, ante todo, sobre los beneficios que trae el reconocimiento de su función social en relación con la educación.

Sin duda alguna, los y las docentes de primer ciclo tienen el compromiso preponderante de superar la ruptura existente entre familia y escuela y generar espacios de encuentro para que padres y madres alcancen un equilibrio favorable a la formación de niños y niñas que se aman a sí mismos(as) y tienen la capacidad de amar a los(as) demás, reconocerse y reconocerlos(as) en la diferencia que enriquece.

Como instituciones sociales, familia y escuela tienen una gran influencia en la vida del ser humano. La primera es el pilar fundamental de pautas y normas que encauzan el desarrollo de actitudes y comportamientos, las cuales van apropiando los sujetos para desenvolverse en su cotidianidad. En la segunda se ponen en evidencia esas pautas y normas aprendidas. La escuela aporta otras, que pueden ser convergentes o divergentes de las recibidas de la familia. Es necesario lograr la sincronía entre estas dos instituciones sociales, como señala el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2007):

La base de la formación de toda persona se adquiere en primera instancia en el hogar, en familia; la escuela refuerza, complementa y ayuda en ese importante proceso. Los padres, madres y maestros deben unir esfuerzos alrededor de los menores, para ofrecerles una educación de calidad, como garantía de un futuro mejor. (p. 40)

En general, la escuela es responsabilizada por la familia de lo que sucede con la formación de niños y niñas, sin dar una mirada a los antecedentes de su crianza; pareciera que las normas solo son necesarias para desenvolverse satisfactoriamente en la vida académica, y no como parte esencial de la vida misma. Padres y madres que han iniciado este rol por casualidad lo asumen desprovistos de modelos



- La familia es la única institución social que se da en todas las sociedades y culturas, debido a que cumple una serie de funciones necesarias y básicas para quienes la conforman.
- La familia es el entorno más importante donde se desarrollan los hijos e hijas y en el que el individuo se realiza como una persona madura y responsable.
- La familia significa tanto para el individuo que, incluso después de alcanzar la independencia y autonomía de su familia de origen, este sigue necesiéndola.
- Todos aprendemos en la vida familiar; por eso, podemos considerar a la familia como escuela de hijos y padres.

Figura 1. Familia: escuela de hijos y padres. Adaptado de ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?, por Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 9.

formativos. Por su parte, padres y madres que han llegado a este rol de manera consciente buscan en la escuela una orientación ante los retos que propone el mundo cambiante. Por ende, la escuela requiere constituirse como un espacio más allá de lo académico que brinde a la familia formación en la apropiación de pautas de crianza.

Un amplio referente legal nos invita a repensar la infancia y las formas de intervención en ella. La Ley 1404 de 2010 señala la necesidad de incorporar a la familia a la vida de la comunidad educativa mediante el apoyo profesional con el que cuenta cada institución; el obje-

tivo es «integrar a todos los padres y madres de familia, así como a los acudientes, a un cuerpo organizado que se articule con la comunidad educativa, principalmente docentes, alumnos y directivos, asesorados por profesionales especializados».

La Política pública nacional de primera infancia (DNP, 2007) también nos insta a pensar en que las nuevas formas de estructura familiar hacen necesario el establecimiento de redes de apoyo que favorezcan el adecuado desarrollo infantil:

Los cambios sociales del mundo contemporáneo obligan a repensar la atención y el cuidado de la infancia. La incursión de la mujer en el mercado laboral (formal e informal), que ha generado nuevas relaciones al interior del grupo familiar, las transformaciones de la estructura familiar y la disminución de las tasas de mortalidad infantil son ejemplos de tales cambios. Estas transformaciones han modificado las formas tradicionales del cuidado y la atención del niño y la niña menor de 6 años. Ya no se trata de una responsabilidad exclusiva de la madre, pues se reconoce el papel del padre y se acepta la participación de otros agentes socializadores, miembros del grupo familiar (abuela, tíos, hermanos mayores), así como de otras personas encargadas del cuidado personal de los niños (terceros). Estas nuevas formas de atención de la primera infancia exigen un fortalecimiento de los vínculos paternos y de las redes de apoyo familiar y comunitario, para reducir los factores que afectan el desarrollo infantil, asociados a condiciones de maltrato, abandono y desvinculación afectiva, que influyen, de manera directa, en la salud física y emocional del niño y de la niña y en el desarrollo infantil. (p. 5)

La familia es un contexto importante para niños y niñas en sus primeros años de vida y en los cimientos de su formación como futuros ciudadanos, partícipes en la construcción de *capital social*, en términos de Bourdieu. Esta realidad debe llevar a la escuela a reflexionar con padres y madres respecto a lo crucial de su papel y la necesidad

de asumirlo de manera consciente, con la responsabilidad y el compromiso que merece.

La familia es el contexto natural para el desarrollo integral de los niños y las niñas de 0 a 6 años, que está orientado por los parámetros del amor, la ternura y el reconocimiento de la dignidad y los derechos de todos sus miembros. Es el espacio de formación de la vivencia de la democracia, del desarrollo de niños, niñas y adolescentes como seres dignos, libres, responsables, iguales y autónomos, conscientes de la perspectiva de género y sujetos titulares de sus derechos. Durante esta etapa, la familia es el principal entorno en el desarrollo del individuo. Por ello el Estado tiene la obligación de proteger a la familia y generar condiciones para garantizar sus derechos políticos, económicos, sociales y culturales. La intervención en la familia debe tener en cuenta que las acciones en sus miembros individualmente considerados tienen impacto en la estructura y funciones de la misma. (DNP, 2007, p. 25)

Ayudar a la familia a reconocer su papel y empoderarse de él en los primeros años de vida de niños y niñas compromete a la escuela a encontrar en el contexto familiar un aliado en la vida escolar, que trascienda el llamado a la obligación académica. Así lo expone el Ministerio de Educación (2007): «Los padres y madres que antes eran llamados para informarles sobre el estado académico de los hijos e hijas o para que colaboraran económicamente con la escuela, ahora deben ser parte activa de la vida institucional, lo mismo que los estudiantes» (p. 14).

En el *Plan nacional decenal de educación 2006-2016* (Asamblea Nacional por la Educación, 2007), el MEN convoca a fomentar la participación de la familia en la escuela mediante el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas «que garanticen la efectiva vinculación de la familia como principal responsable del proceso de formación de sus integrantes, con la participación consensuada de los demás actores sociales» (p. 9).

La familia es el primer agente educativo mediador de todo ser humano en su interacción con el mundo. Así lo recalca el documento *Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y las niñas desde la gestación hasta los seis años* (ICBF, 2006):

La relevancia de la familia, en el marco de la política pública de primera infancia, radica en que ella constituye el espacio donde se estructuran las formas de vinculación del niño con el mundo, aspecto fundamental en su desarrollo como sujeto psicosocial. (p. 37)

Por su parte, el *Lineamiento para la formación y acompañamiento a las familias de niños y niñas en la primera infancia*, elaborado por la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2012), considera:

De acuerdo con las funciones que tiene el entorno familiar en el cuidado, la crianza y la socialización de los niños y niñas durante los primeros cinco años, se establecen relaciones cercanas e inmediatas que permiten estrechar vínculos afectivos desde donde se derivan pautas y prácticas de crianza. Esta realidad convierte al entorno familiar en el nicho que promueve la expansión de capacidades de los niños y niñas y abre oportunidades para estimular su desarrollo integral. (p. 12)

La misma Comisión, en el *Informe de seguimiento y evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia* (2013), afirma:

Partiendo de reconocer que la familia es el escenario en el cual se inicia la atención integral de los niños y niñas, se asume la función de formación y acompañamiento a las familias, orientando el trabajo hacia una educación inicial de calidad que fortalezca y potencie las capacidades de los niños y las niñas durante el ciclo vital de la primera infancia. La familia es un protagonista fundamental en la promoción del desarrollo infantil y se asume la importancia de fortalecerla para que

promueva este desarrollo en forma tal que contemple las particularidades de los niños y las niñas y de los contextos en que se encuentran. Este componente se centra en generar mecanismos de participación y formación para las familias, donde de manera permanente se intercambie información relevante sobre la vida de los niños y las niñas en el CDI y el hogar. (p. 89)

Este marco legal vigente da cuenta de la necesidad de fortalecer el vínculo familia-escuela. Al mismo tiempo, la realidad educativa proporciona voces y vivencias que invitan a repensar la forma como la escuela contribuye a afianzar ese vínculo. Voces que llaman a cubrir el vacío que hay en la práctica, de manera que el mundo familiar y el mundo escolar aúnen esfuerzos, saberes y sentires con miras a consolidar puntos de encuentro que promuevan mejores ambientes de desarrollo para niños y niñas, y en los cuales se reconozcan como agentes educativos que diseñan en conjunto estrategias pedagógicas que los vinculan en un mismo interés: el bienestar de niños y niñas y de sus contextos.

Para ilustrar la situación, basta con citar algunas voces del personal docente: «Los papás no colaboran, no hacen nada con los niños, (...) esperan que nosotros hagamos lo que ellos debieron haber hecho antes», «Los papás no están con sus hijos y esperan que sean brillantes», «Esos papás no viven juntos y con razón el niño es así», «Lo que le falta a ese niño es mano dura, en la casa le hacen todo y le dan de todo», «¿Acaso el colegio es una guardería? Hay papás que vienen, los dejan y pare de contar». Muchos padres y madres no se presentan a las reuniones a las que son convocados, o se preocupan solo por los resultados académicos —«Vengo por el boletín, profe, y me voy»—, o evaden los encuentros de naturaleza no académica y las actividades propuestas para las familias en espacios diferentes.

Por el otro lado, las voces de padres y madres expresan su necesidad de orientación y acompañamiento: «Profe, ya no sé qué hacer», «Ya no vale nada, se le habla y no vale nada, sigue

así», «A veces se me va la mano, pero es que...», «Pero si a mí me criaron así y...», «Profe, ándale duro porque yo ya no puedo», «Yo casi no voy al colegio porque siempre son quejas y quejas», «La profe se sienta en la palabra y uno se empieza a sentir mal con todo lo que dice, porque no tengo tiempo para mi hijo, salgo muy temprano y llego tarde de trabajar, pero qué hago, esa profe no se deja hablar», «Uno se la juega entre hacer las tareas y estar otros tiempos con los niños», «Profe, es que somos separados y eso hace que el niño sea así».

Sin duda alguna, estas voces convocan a los y las docentes de primer ciclo a no hacer caso omiso de las vivencias de las familias; más bien, a retomarlas para construir y deconstruir experiencias a partir de ellas. Tanto la familia como la escuela tienen su historia, y esas historias se encuentran en momentos determinados, a veces con miradas diversas, e incluso contradictorias, en torno a la formación.

En este contexto, es de vital importancia pensar en la misión de acompañar a padres y madres para que participen en la construcción de ambientes saludables (física, mental y espiritualmente) para las nuevas generaciones. La responsabilidad compartida de docentes y progenitores de aunar esfuerzos en esta misión implica, por un lado, el reconocimiento de la familia a la escuela como institución social capaz de apoyar los procesos formativos, y por el otro, una mirada más amplia de los y las docentes, para llevar esos procesos más allá de lo académico. Se trata de que la familia y la escuela acuerden un lenguaje común, para que su alianza contribuya a formar niños y niñas felices, con autonomía, independencia, autorregulación, comunicación asertiva y pensamiento crítico y creativo. Así las cosas, cabe preguntarse: ¿cómo fortalecer el vínculo entre familia y escuela?, ¿cómo hacer del contexto escolar un aliado de padres y madres para formar mejores hijos e hijas, mejores ciudadanos y ciudadanas?

En las últimas décadas, escuela y familia han incurrido en un constante juzgamiento mutuo. Cada una, como institución social, señala las responsabilidades de la otra y, en un círculo

vicioso, aduce su descuido. Se hace necesario, entonces, establecer un diálogo para que ambas se constituyan en agentes educativos que favorezcan la construcción de ambientes saludables para niños y niñas en la cotidianidad de los dos ámbitos.

La estrategia pedagógica «Creciendo juntos: familia y escuela», resultado de esta investigación, aporta nuevo conocimiento a la política pública en primera infancia, mediante una propuesta que promueve el vínculo familia-escuela con base en los principios del diálogo y el encuentro, buscando la comunicación, el apoyo, la valoración y el reconocimiento.

Esta estrategia pedagógica de participación y colaboración entre padres y madres, por un lado, y maestros y maestras, por otro, está integrada por un conjunto de componentes-acciones que promueven ambientes familiares y escolares saludables para la infancia. Tales componentes pueden modificarse y adaptarse para dar respuesta a necesidades particulares de diversos contextos, y a la vez tienen un carácter universal, en el que se reconoce a la otra persona como cercana, como sujeto en búsqueda del bienestar común, en una relación de interdependencia y mutua afectación.

El objetivo general de la investigación era diseñar una estrategia pedagógica de participación para construir ambientes escolares y familiares saludables para la infancia desde las prácticas, saberes y sentires que padres, madres y docentes establecen en torno al vínculo familia-escuela, en nueve experiencias del primer ciclo de educación en Bogotá. Los objetivos específicos se plantearon así:

1. Establecer los aspectos relevantes del vínculo familia-escuela en nueve experiencias formativas del primer ciclo de educación en Bogotá.
2. Analizar las prácticas, saberes y sentires de padres, madres y docentes respecto al vínculo familia-escuela en las nueve experiencias consideradas.
3. Definir los componentes-acciones que integran la estrategia pedagógica de participación de padres, madres y docentes a partir de los hallazgos sobre el vínculo fami-

lia-escuela, para construir ambientes escolares y familiares saludables para la infancia.

Las preguntas directrices de la investigación fueron:

1. ¿Cuáles son los aspectos relevantes que enmarcan el vínculo familia-escuela en las nueve experiencias consideradas?
2. ¿Cómo son las prácticas, saberes y sentires de padres, madres y docentes respecto al vínculo familia-escuela en las nueve experiencias consideradas?
3. ¿Qué acciones integran la estrategia pedagógica de participación de padres, madres y docentes a partir de los hallazgos sobre el vínculo familia-escuela para construir ambientes escolares y familiares saludables para la infancia?

Cap. 2

Marco teórico,
conceptual y
categorial

Preguntarse sobre las estrategias de integración alrededor de una tarea común obliga a investigar las prácticas cotidianas que, aunque sean exitosas, pasan inadvertidas o, aunque sean perniciosas, pasan como modelos estandarizados que se activan sin el suficiente análisis. La tarea de pensar la familia y la escuela debe dejar de lado el origen causal que las emparenta, para concentrarse en la necesidad de comprender las dinámicas imperceptibles de esa relación y mediación, cuyo fortalecimiento incide positivamente en el desarrollo ajustado de niños, niñas, padres, madres y docentes; por lo tanto, de la sociedad.

En este apartado se analizan los ejes teóricos y conceptuales de la relación familia-escuela, la participación de la familia en la escuela y las trascendencias y tensiones de esa relación. Además, se incorporan nuevas categorías que emergieron del trabajo de campo: motivaciones docentes para el trabajo con la familia, evaluación de la relación familia-escuela a partir de las acciones emprendidas, y rutas de acción propuestas desde cada experiencia particular.

Relación familia-escuela

Reconociendo estas dos instituciones sociales como agentes educativos decisivos en la vida de niños y niñas, es fundamental tener en cuenta que los vínculos que se establecen en casa marcan una pauta importante, en tanto permiten reafirmar las ideas que forman parte del contexto primario –la familia–, el cual se extiende luego a la escuela. Es decir, hay puntos de intersección, que pueden ser los mejores dispositivos para pensar en una relación posible, dinámica y armónica. Lo enuncia Coronado (2012):

En la familia se produce el reconocimiento, la aceptación y protección; en ella se instituye la relevancia de cada sujeto; se despliega la reciprocidad en el afecto y el cuidado, también la posibilidad de encontrar y dar satisfacción a las necesidades de sus miembros. Así aporta los elementos esenciales para

la construcción de la identidad individual. En la escuela, el sujeto encuentra un universo con su propia cultura (cultura escolar) a la cual debe adaptarse, en ella es uno más en un espacio regulado, también un pasajero, en tránsito, portador de un papel provisorio y reiterado por otros, semejantes.

Individualización e incorporación a un colectivo social: ambos procesos son imprescindibles y se acoplan con sus propias dinámicas; familias y escuelas se vinculan indirecta, parcial y provisoriamente, en función de los niños y adolescentes que educan. Lo hacen desde sus propias metas, ámbitos y alcances, con sus propias perspectivas e intereses, actuando en forma autónoma en su propio ámbito y, a la vez, interdependiente en el campo de intersección que se constituye entre ambas: el hijo-alumno y el «proyecto» educativo que desarrollan en forma simultánea para el mismo sujeto. Debido a esta ineludible interdependencia, que se resuelve en ese campo o espacio de vinculación, se plantean exigencias mutuas y se afectan entre sí con sus propias crisis internas. (pp. 16-17)

Como lo plantea Niño (2013), se hace prioritario, dada la importancia de los dos sistemas en el desarrollo de niños y niñas, generar estrategias que involucren a familia y escuela en una relación de corresponsabilidad cuando se presenta una situación problema en el comportamiento o el desempeño académico (p. 19).

La educación familiar es informal, su enseñanza discurre en la vida misma con sus acontecimientos y no sigue reglas etiquetadas en un currículo. Por el contrario, responde a lo esencial de la vida de las personas, a un proyecto vital al que todos los miembros contribuyen (Bernal, 2012). La función de la familia es irreductible, pues es en ese ámbito donde los sujetos tienen la oportunidad de estructurarse como personas y reconocerse a través de otros como parte de algo que les permite ser (Donati, 2003; Pérez, 2006). En tanto lugar social que se abre a la reciprocidad, la comunicación y la solidaridad, ella es un espacio unívocamente educativo y humano, que potencia en

los individuos el desarrollo de la sensibilidad por los padecimientos de otras personas y les permite ver y entender que esos otros con quienes comparten su espacio vital son igualmente humanos y tienen los mismos derechos y oportunidades (Ardila, 2007).

La escuela no puede olvidar este planteamiento, pues ella también tiene una función puntual referida al perfeccionamiento de las personas. Escuela y familia se abocan al desarrollo pleno del individuo. Esta afirmación teórica está sujeta a la contingencia, por lo que se la debe hacer evidente, no para cuantificarla o medirla, sino para afianzar las relaciones que se prevén. Como afirma Planas (2007):

La relación entre la escuela y las familias de los alumnos es un tema que suscita interés entre los profesionales de la educación, aunque con frecuencia ha quedado relegado por la prioridad que se otorga a otros temas (programaciones, organización del centro, evaluación...). Progresivamente, se va tomando conciencia de que no podemos separar las prácticas educativas familiares de la tarea docente del profesorado; debemos, pues, crear y potenciar marcos de colaboración entre la escuela y la familia para dar coherencia al acto educativo en un momento en que los espacios de permanencia de los niños en la escuela se van ampliando. Se impone también una reflexión sobre los espacios dedicados a los padres y madres, condicionados por su situación laboral, los proyectos de vida, las condiciones socioeconómicas (...) y sobre cómo la escuela cubre una función de complemento o de sustitución de dichos espacios (...). Para que pueda darse un conocimiento mutuo entre la escuela y la familia y pueda consolidarse un marco de colaboración sólido, necesitamos reflexionar sobre las estrategias que facilitan esta relación. (p. 205)

La bibliografía consultada insiste en que la labor educativa involucra una serie de responsabilidades compartidas e irreductibles, por lo que familia y escuela tienen que unir esfuerzos si desean cumplir a cabalidad su fin inmediato: el desarrollo máximo de las habilidades

y potencialidades de niños y niñas (Belmar, 2003; Blanco, Umahara y Reveco, 2004). Las instituciones que preparan al sujeto para el reconocimiento recíproco entre personas que tienen como principio común la búsqueda de alternativas para un buen vivir deben humanizar y concientizar a los más jóvenes sobre su condición humana (Ardila, 2007).

En general, se reconoce que familia y escuela comparten una labor: educar. Si la educación se asume como el proceso que potencia las habilidades y dimensiones que constituyen a un ser humano, este proceso ha de ser integral, en tanto reconoce y toma como punto de partida la multidimensionalidad del sujeto, así como el hecho de que es por naturaleza educable y perfectible (Altarejos, 2002; Pérez, 2006). De acuerdo con Silva y Tabernero (2013):

Escuela y familia tienen influencias superpuestas y responsabilidades compartidas, por lo que ambas instituciones deben cooperar en la formación y sano desarrollo integral de los niños. Padres, madres y docentes tienen que redefinir sus relaciones sustituyendo el conflicto o la desconexión por la colaboración y el trabajo en equipo para prevenir el maltrato infantil (...). La familia es la escuela más importante y es poco lo que pueden hacer la escuela o los docentes si no se tiene el apoyo y la alianza de los padres, madres y representantes. De ahí el ineludible compromiso de actuar unidos y emprender juntos la interesante tarea de formar y educar a los niños, así como velar por su desarrollo armónico integral. Entonces, se deben hacer grandes esfuerzos entre todos, para superar el actual desencuentro y estrechar lazos cada vez más estables y sólidos entre la escuela y la familia, entre padres, madres y docentes. (p. 61)

La labor de la que naturalmente participan familia y escuela se entiende como una responsabilidad compartida, pues el proceso educativo debe ser impulsado con igual calidad y continuidad por ambas instituciones (Altarejos, 2002; Rodríguez, Altarejos y Bernal, 2006).

La responsabilidad de educar y de preparar al sujeto para la vida en comunidad no puede ser cumplida aisladamente por una de ellas. Ninguna es más importante que la otra: tienen el mismo grado de responsabilidad, aunque sus mecanismos y estrategias de formación varíen (Ardila, 2007; Pérez de Guzmán, 2001). En este sentido, Henderson y Milstein (citados en Niño y Castañeda, 2010) identifican la escuela «como el lugar más propio para que los estudiantes experimenten las condiciones que provienen de la resiliencia, luego del contexto de la misma familia» (p. 60):

La escuela construye resiliencia en los estudiantes creando un ambiente de relaciones personales afectivas. Las relaciones se caracterizan por centrarse en los puntos fuertes de los niños y las niñas, en otras palabras, es una relación de confianza y que transmite optimismo (...).

Los docentes pueden construir clases resilientes, para lo cual deben buscar: tener expresiones adultas de afecto y aliento, plantear expectativas elevadas y claras, promover estrategias de enseñanza atractivas y variadas que ligan al estudiante a la escuela (...).

La metáfora de la rueda de la resiliencia conlleva seis pasos para lograr que las escuelas constituyan prácticas resilientes: enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación significativas. (pp. 60-61)

Siendo así, la tarea que comparten familia y escuela las obliga a establecer redes de colaboración y trabajo. La escuela debe invitar e involucrar a padres y madres en los procesos y estrategias que desarrolla, con el fin de favorecer la formación de niños y niñas (Altarejos, 2002; Castro y Regattieri, 2012; Colás y Contreras, 2013; López, 2003).

Las dos instituciones deben aunar esfuerzos, pensándose desde las tareas propias de cada una y las que les son comunes, con una premisa clara: el bienestar de niños y niñas y de sus contextos. Siguiendo a Noro (2010), necesitamos a padres y madres en la escuela, acompañando a sus hijos e hijas, con actitudes y presencias que realmente se adecúen al trabajo propio, privativo, especializado de la escuela. Lo que alimenta una relación armónica entre progenitores y docentes, entre familia y escuela, es ese acto básico de confianza, de respeto de las propias funciones, de dominio del territorio propio (hogar/aula) y renuncia a invadir el territorio del otro. Los padres y madres –cualquiera sea la profesión o el grado académico que ostenten– no pueden dar instrucciones acerca de la mejor manera de dictar clases, calificar o enseñar; los y las docentes –amparados en su experiencia y su buena voluntad– no son quienes deben ordenar la vida de la familia o el comportamiento de sus miembros (pp. 9-10).

Esta perspectiva, que resalta la labor socializadora de la escuela y la familia, es compartida por un amplio conjunto de autores, quienes reconocen el papel que desempeñan estas instituciones, e introducen algunas especificidades. Por ejemplo, Mínguez (2014) sostiene:

Si la familia es el lugar natural de la acogida, esta acogida surge precisamente del afecto y de la admiración por el otro. Pero esta admiración no es tan solo una fascinación ante el nuevo ser, ni tampoco un mero sentirse seducido y movido por su presencia. Acoger siempre es un acto responsable inherente a la misma condición de educar. Para que la acogida en la familia sea una praxis educativa, debe ser una praxis responsable, una acción ética. A diferencia de otras acciones que se limitan a una coordinación efectiva en el ámbito familiar, la acción ética implica aceptar responsabilidades que se traducen en tareas de cuidado del otro, como un modo de ser. Así pues, cuidar requiere de la comunicación interpersonal, del encuentro, del diálogo y, al fin y al cabo, es un ejercicio real de la compasión. (p. 224)

La familia y la escuela preparan para el encuentro intersubjetivo, para el reconocimiento mutuo de los individuos como seres dignos, cuyas acciones afectan o favorecen tanto su propio desarrollo como el de la comunidad (Castro y Regattieri, 2012). Son espacios vitales, en tanto ayudan a niños y niñas a reconocer al otro como alguien importante para el desarrollo de su vida, reconociéndose a sí mismos por medio de la interacción con ese otro. Es lo que Bourdieu (2001) denominó «capital social»: el conjunto de recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo, como consecuencia de la pertenencia a un grupo, unido por vínculos permanentes y útiles (p. 84). Este concepto se aplica bien a la necesidad de trabajar en conjunto, familia y escuela, para lograr el reconocimiento mutuo, con participación y acciones colectivas a través de la confianza, la cooperación y el refuerzo de valores comunes que permitan el crecimiento como comunidad. Como señala Redding (2000, cap. 10), apoyándose en las investigaciones de Coleman, cuando las familias de un centro escolar se relacionan entre sí, el capital social se incrementa; niños y niñas son atendidos por un número mayor de adultos que están pendientes de ellos; padres y madres comparten pautas, normas y experiencias de educación.

Trascendiendo la relación meramente formal desde las estructuras tradicionales de la escuela, cuando familia y escuela crean comunidad de apoyo y cooperación están creando comunidad cívica; en palabras de Putnam (2002), el capital social se relaciona estrechamente con lo que algunos han llamado «virtud cívica». Debe anotarse que esta virtud tiene su mayor fuerza cuando está enmarcada en una red densa de relaciones sociales recíprocas; así, una sociedad compuesta por muchos individuos virtuosos, pero aislados, no necesariamente es rica en capital social (p. 14).

La relación entre familia y escuela, como comunidad cívica, puede traducirse en participación activa, real y consciente en los asuntos que las convoquen, igualdad, transparencia, reciprocidad, cooperación, confianza, tolerancia y solidaridad. Estos elementos les permitirán el trabajo mancomunado y el logro de los objetivos comunes.

De acuerdo con Garreta (2008), en la actualidad la alianza entre esas instituciones se hace más efectiva, en la medida en que la preocupación por la formación integral aumenta y se abren nuevas líneas de comunicación y de apoyo entre los miembros de la comunidad educativa, quienes han vuelto a reflexionar sobre su rol en el proceso:

La evolución de la escuela y la familia ha tendido a marcar las distancias entre ellas, aunque, por otro lado, algunos cambios culturales recientes favorecen una mejor relación. Relacionado con la mejora del nivel de instrucción, se observa en determinados países el incremento de la ideología de la participación (social y educativamente entre los diferentes agentes), en línea con la democratización de la sociedad. Además, la actitud de los ciudadanos respecto a los servicios públicos ha evolucionado reivindicando más derechos y comportándose como consumidores, por lo que las instituciones y los profesionales deben rendir cuentas de sus actuaciones. En último lugar hay que considerar que las luchas por la producción y el reparto de la riqueza en las sociedades industriales son menos frecuentes y cada vez más son las cuestiones culturales las movilizadoras de los grupos sociales (Touraine, 1984). Entre estos movimientos, los de madres y padres de alumnos adquieren un papel relevante. Las citadas condiciones han favorecido la lenta pero ascendente presencia de las familias en la escuela y la creencia y reivindicación de que con ello se favorece la consecución de los objetivos de la escuela y de las familias respecto a sus hijos e hijas, lo cual no es óbice para que aún nos encontremos lejos de una escuela que reconoce a las familias como *partenaires* de la escuela y de unas familias que asumen un papel concreto en la relación. Este aspecto, como veremos, no siempre está claro o es bien entendido. (p. 16)

Habida cuenta de los beneficios de la colaboración entre familia y escuela, varios autores (i. e., Bolívar, 2006; Epstein, 2001; Garreta,

2008; López, 2003; Lozano y Alcaraz, 2013) sostienen la imperiosa necesidad de reconfigurar las dinámicas entre estos dos agentes educativos, creando rutas de acción comunes y reconociendo sus roles particulares, de tal manera que desde su esencia cada uno aporte lo necesario –y más– al desarrollo saludable de niños y niñas.

Noro (2010) plantea varios objetivos: entender los procesos de relación que se construyen entre familia y escuela, comprender las transformaciones de las instituciones, definir los caracteres requeridos de padres y madres y sugerir estrategias para poner en marcha la relación necesaria entre familia y escuela. Con tal fin, presenta algunas reflexiones y estrategias. En primer lugar, comprender las diferencias de familias y de padres, para trabajar desde esas realidades. En segundo lugar, reconocer que no todas las familias tienen como eje la educación de sus hijos e hijas: algunas afrontan tantas dificultades que luchan por sobrevivir como familias; en esos casos, son los y las docentes quienes deben ayudarles a comprender los compromisos que como padres y madres no pueden desconocer. En tercer lugar, considerar que para muchas familias la escuela es una obligación, y ellas cumplen con «depositar» a sus hijos allí durante el año escolar. En cuarto lugar, hacer que las familias reconozcan al personal docente como referente especializado en la educación de sus hijos e hijas. En quinto lugar, tener claridad de que la escuela no puede convertirse en el lugar en el que se dirimen los problemas de los adultos, si bien ella puede sugerir la visita a profesionales de apoyo: los y las docentes se ven afectados por los problemas de las familias, pero no deben cargar con ellos. En sexto lugar, no suponer que las familias por sí mismas son responsables: se debe trabajar con cada una para comprometerla con la educación y construir esa responsabilidad. En séptimo lugar, reconocer que, así como la ausencia de las familias es un problema, la sobreprotección y la presencia permanente también pueden serlo; hay que buscar un equilibrio. Por último, pero no menos importante, promover que la preparación de padres y madres en cuanto tales forme parte de los proyectos institucionales de la escuela.

En general, se reconoce que uno de los grandes retos actuales de la educación es mejorar y transformar las relaciones entre familia y escuela (García, Martín y Sampé, 2012). Hay que superar las viejas fórmulas de encuentro en las que se ve al padre como un *cliente* que debe estar informado de su *inversión* (Carriego, 2010). La imaginación de caminos posibles y, sobre todo, la voluntad de ser tenaces al intentar la construcción de una nueva relación familia-escuela son cuestiones claves para el éxito educativo. Y difíciles, como todas las que atañen a las relaciones humanas. Un asunto especialmente sensible es el trabajo con las familias más desprotegidas (Garreta, 2007, p. 136).

Participación de la familia en la escuela

La familia y la escuela, entonces, son agentes educativos y ámbitos fundamentales para el desarrollo integral del ser humano, dado que potencian sus habilidades y dimensiones para definirse como persona. Por fortuna, ya no se considera que la labor de educar es exclusiva de la escuela; se ha incorporado el constructo de la corresponsabilidad social, que hace referencia al juego dialógico y complementario entre diversos sistemas como coautores y coadyuvantes en la construcción del proceso educativo, desde la premisa «Todos ponen y todos ganan». Así las cosas, Estado, comunidad, familia y escuela, entre otras instancias, son nodos de la macrorred social que toma parte directa y activa en la construcción del sujeto (Niño y Castañeda, 2010, p. 70).

Es oportuno citar aquí el *Plan nacional decenal de educación 2006-2016*, que define la educación como «un derecho cumplido para toda la población y un bien público de calidad, garantizado en condiciones de equidad e inclusión social por el Estado, con la participación corresponsable de la sociedad y la familia en el sistema educativo» (Asamblea Nacional por la Educación, 2007, p. 3). El capítulo tercero, referido a los agentes educativos, establece unos macroobjetivos respecto de «otros actores en y más allá del siste-

ma educativo». Uno de ellos atañe a la participación de la familia: «Diseñar e implementar estrategias pedagógicas que garanticen la efectiva vinculación de la familia como principal responsable del proceso de formación de sus integrantes, con la participación consensuada de los demás actores sociales» (p. 9).

De allí se desprenden acciones específicas: (1) hacer un diagnóstico inicial de la situación familiar de los y las estudiantes mediante la participación de equipos interdisciplinarios que permitan la formulación y ejecución de programas y/o proyectos acordes con las necesidades de la comunidad educativa; (2) fortalecer los lineamientos pedagógicos y metodológicos de los programas de formación y orientación de la familia; (3) ampliar la cobertura del programa Familias en Acción; (4) desarrollar estrategias interinstitucionales e intersectoriales para el acompañamiento a familias y/o estudiantes con dificultades de cognición, convivencia o adicción, entre otras; (5) crear mecanismos de comunicación efectiva entre la familia y la escuela, que permitan el seguimiento y el control de infantes y jóvenes en sus aspectos físicos, académicos y cognitivos; (6) acompañar la construcción de los proyectos de vida familiar e individual; (7) convocar a profesionales especializados para formular un proyecto para las familias colombianas que conecte los temas de infancia, adolescencia y espacio rural; (8) realizar talleres de historias de vida y/o desarrollo de habilidades orientados por los adultos mayores cercanos a las instituciones educativas; y (9) establecer mecanismos para involucrar a la familia de manera efectiva en los procesos educativos (p. 270).

Establecido un marco legal, cabe preguntarse: ¿cómo participa la familia en la escuela?, ¿cómo se establece y promueve esa participación? Siguiendo a Epstein (2001), familia, escuela y comunidad son tres esferas relacionadas cuyos efectos en la educación varían según el grado en que «compartan intersecciones» y se solapan entre sí. La colaboración entre estos agentes educativos, un factor clave para el mejoramiento de la educación, depende de sus actitudes, prácticas e interacciones. Epstein identificó seis tipos de implicación escuela-familia-comunidad que son importantes para

asegurar el aprendizaje de los y las estudiantes y hacer más efectiva la relación entre familia y escuela:

1. *Ejercicio como padres.* Ayudar a todas las familias a establecer en casa un entorno que apoye a los niños y niñas como estudiantes y ayude a las escuelas a comprender a las familias.
2. *Comunicación.* Diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación familia-escuela sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los y las estudiantes.
3. *Voluntariado.* Padres y madres son bienvenidos en la escuela para organizar actividades de apoyo en el aula, la institución y las actividades de sus hijos e hijas.
4. *Aprendizaje en casa.* Proveer a las familias información, sugerencias y oportunidades que les permitan ayudar a sus hijos e hijas con el trabajo escolar en casa.
5. *Toma de decisiones.* Padres y madres participan en los órganos de gobierno de la escuela.
6. *Colaboración con la comunidad.* Identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los y las estudiantes y a sus familias.

He aquí un detalle que merece atención: estos tipos de implicación, pertinentes todos, requieren formas de participación que suelen exigir tiempo y presencia, lo que muchas veces se constituye en obstáculo para el involucramiento de las familias. Respecto del tiempo que dedica la familia a apoyar los procesos escolares, Beltrán (2013) indica:

Si bien la cantidad invertida en los hijos e hijas es importante para explicar el impacto final que tiene sobre ellos, también lo es la calidad con la que el tiempo se entrega. Una buena forma de aproximar dicha calidad es el nivel de educación de los padres (Schoggen & Schoggen, 1968). Diversas investigaciones encontraron que, a mayor sea tal nivel, los hijos

e hijas logran ser más educados, así como tener un mayor coeficiente intelectual (IQ) (Stafford, 1987; Hill & Stafford, 1974; Leibowitz, 1974; Fleisher, 1977). Esto se debe a que las personas más instruidas están en mejor capacidad de detectar las necesidades particulares de sus chicos y poder satisfacerlas (Murnane et al., 1981). Existen otras variables que afectan directa o indirectamente la acumulación del capital humano en los niños que no se han especificado en los autores citados. Por ejemplo, Steelman y Mercy (1980), Wray (1971) y Lindert (1974) encontraron una sistemática diferencia en la condición del desarrollo cognitivo de los niños en las familias con distintos tamaños, debido al menor tiempo que pueden otorgar los padres a cada uno de los hijos e hijas cuando la familia es numerosa. De otro lado, Leibowitz (1972) y Datcher-Loury (1988) hallaron que las familias que son integradas por personas con mayor nivel de educación tienen menor cantidad de hijos en comparación con las familias con padres de bajo nivel educativo, por lo que la educación de los progenitores también afecta indirectamente los logros escolares de los hijos e hijas influenciando la decisión de fertilidad de la pareja. Por su parte, Wray (1971) encontró un vínculo entre la nutrición y los logros educativos alcanzados por los niños, por lo que la calidad de la alimentación que reciben debe ser considerada dentro de las variables de control que condicionan su acumulación de capital. (p. 121)

En este sentido, es oportuno que la familia reflexione sobre la cantidad y calidad del tiempo que otorga a niños y niñas. Como afirma Ibarra (2014), la educación constituye un problema social y personal, y es demasiado importante para dejarla solo en manos de los y las docentes. Padres y madres deben ser agentes más activos en el proceso educativo de sí mismos y de sus hijos e hijas. Comprender que la dinámica educativa nos incluye a todos es una actividad permanente que integra a la comunidad educativa en su conjunto. Históricamente se ha depositado la responsabilidad de la educación

en la escuela y en el personal docente como una tarea, un trabajo en particular, cuando educar es un acto de creación, de placer, de implementación personal que trasciende el mero desempeño de un profesional (p. 166).

García, Martín y Sampé (2012) resaltan que los niños y niñas cuyas familias participan en las actividades escolares y extracurriculares son proclives a tener éxito en la escuela, y señalan que padres y madres no solo deben involucrarse en la solución de las tareas, sino también en el análisis de las expectativas que sus hijos e hijas tienen sobre el futuro. Por su parte, Fontana, Alvarado, Angulo, Marín y Quirós (2009) argumentan que el apoyo de la familia incide tanto en el aprendizaje como en la enseñanza, por lo que la familia se presenta como aliada del profesorado.

Se aprecia que la mayoría de los docentes de I y II ciclos consideran que el apoyo familiar es la ayuda que se le brinda al estudiante en el hogar para hacer una tarea o estudiar, y que la comunicación constante con el hogar favorece el establecimiento de diferentes formas de apoyo escolar. Una parte significativa de los docentes opinan que las muestras de interés, disposición y compromiso de los padres y madres en el proceso de integración escolar es otra forma de apoyo familiar (...). Así mismo, estos también consideran importante el apoyo que se proporciona en el hogar, porque sus hijos cumplen con las labores escolares, mejoran su disciplina en el estudio y aprenden los temas que más se les dificultan; y porque estos aspectos favorecen su integración y su adaptación en el contexto educativo. Además, esta ayuda permite a los miembros de la familia mantenerse informados sobre el tipo de apoyo que proporciona el docente a sus hijos. (pp. 25-27)

La participación de la familia comprende, entre otros elementos, el apoyo en la realización de tareas y el interés por conocer el proceso de cada hijo o hija. Pero puede llegar mucho más allá, involucrándose en diversas actividades que redundarán en el bienestar de ni-

ños y niñas, tanto en el área académica como en la convivencia y en la formación integral. Por eso es relevante la manera como los y las docentes convoquen a la familia. Smull, Wachtel y Wachtel (2013) plantean que invertir tiempo durante los primeros años de escuela para atraer a la familia extendida e involucrarla en la solución de los asuntos motivo de preocupación tendrá un efecto dominó que evitará otros problemas más adelante, mejorará vidas y ahorrará recursos (p. 29).

Seguendo a Gervilla (2008), participar significa «tomar parte activa», hacerse responsable de una tarea. Implica compartir con otras personas, emitir ideas, tomar decisiones y exigir derechos. La participación constituye un factor decisivo para la calidad de la educación, porque participar es un signo de libertad y madurez democrática, un medio para mejorar la gestión de los centros educativos y una forma de acercar la sociedad al hecho educativo.

La participación en los centros educativos puede tener distintos grados de intensidad, según la implicación de los individuos y el peso de la autoridad de la dirección institucional (p. 140). Es importante caracterizar esa participación de acuerdo con los contextos y con los roles propios de la familia y la escuela. Tales roles dependen de sus condiciones y particularidades, pero también de sus expectativas y necesidades.

El caso de las escuelas participativas en Barcelona, estudiado por Costa (2007), aporta una mirada interesante. Participar significa tener parte en algo, compartir, colaborar, intervenir, cooperar... Corresponde a acciones muy diversas, como recibir información, ser consultado(a), hacer propuestas, tomar decisiones, gestionar y evaluar, entre otras (p. 49).

De acuerdo con Costa, no hay mejor lugar para ayudar a padres y madres con sus responsabilidades educativas que la propia escuela. La participación de las familias se puede dar de manera individual –en lo que atañe a sus hijos o hijas– o de manera colectiva –en actividades más amplias que se organizan en la institución o que están implicadas con la comunidad en general–. Las condiciones para la participación de padres y madres en los centros educativos son:

1. Que el modelo de escuela participativa disponga de un amplio consenso social.
2. Que el equipo docente esté convencido de la necesidad de una buena implicación de las familias.
3. Que padres, madres y docentes compartan objetivos.
4. Que exista un reparto claro de funciones que no dificulte la gestión ágil y la toma de decisiones.
5. Que en los centros se creen contextos favorables a la participación.
6. Que el personal docente disponga de tiempo y formación para crear y mantener los contextos participativos.

La escuela, entonces, debe pensar sobre las condiciones que ofrece para la participación real y gestionada de la familia, desde las posibilidades de cada persona como agente educativo que reflexiona sobre cómo asumir la invitación a participar de manera activa y comprometida. Para Garreta (2007), una escuela de calidad es aquella que sabe dar respuesta a las necesidades específicas de cada estudiante, es capaz de potenciar –de manera individualizada y coordinada con las familias– las capacidades de cada estudiante, decide sus objetivos, es gestionada con el consenso de toda la comunidad educativa, establece canales regulares de comunicación con las familias, forma ciudadanos sin exclusión y mejora en función de la evaluación (p. 61).

Trascendencias de la relación familia-escuela

El apartado anterior se concentró en la participación de la familia en la escuela, un conjunto de acciones que tiene como propósito beneficiar y optimizar el proceso formativo de niños y niñas. Este señala, con base en las fuentes bibliográficas, quince alcances importantes que la participación de la familia en la escuela tiene sobre los y las estudiantes.

1. *El mejoramiento del rendimiento escolar.* La responsabilidad del desarrollo pleno de los y las estudiantes es compartida. La integración de la familia en la escuela con el fin de promover mejores prácticas formativas depende de que ambas instituciones se empoderen del proceso y se esmeren por construir estrategias conjuntas y, en algunos casos, alternativas conjuntas para superar las dificultades que limitan o demoran la aprehensión de algún contenido.

La inserción de la familia en la cotidianidad del aula facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de las habilidades humanas, sociales y cognitivas. La preocupación general de padres, madres y docentes se centra en el rendimiento escolar, lo que lleva a cada quien a informarse sobre lo que sucede tanto en la escuela como en el hogar, para que el proceso educativo sea lo más efectivo posible (Beltrán, 2013; Blanco, Umayahara y Revenco, 2004; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Colás y Contreras, 2013; Julio, Manuel y Navarro, 2012; López, 2003; Vélez, 2009).

2. *La concientización de las personas responsables de los y las estudiantes sobre la importancia de la educación y sus ventajas para el crecimiento personal, social y profesional.* Garantizar que la familia entienda la relevancia de la escuela previene la entrada temprana de niños y niñas al mundo laboral: el principal afán será ayudar al desarrollo de las habilidades pertinentes para que ellos y ellas puedan desenvolverse oportunamente en la adultez. Esta conciencia respecto de la importancia de la educación, que es un factor fundamental, no se consigue simplemente con la exhortación continua: requiere estrategias fácticas que muestren sus beneficios inmediatos y futuros (Beltrán, 2013).
3. *El fortalecimiento de la capacidad de los y las estudiantes para tomar decisiones.* La inserción de la familia en

la escuela se convierte en un respaldo emocional que permite a los y las estudiantes saber que sus decisiones tienen sentido y apoyo. Esto favorece el desarrollo de capacidades de juicio y de justificación con respecto a las elecciones morales, para hacerlas pertinentes y justas (Beltrán, 2013).

4. *El aprendizaje significativo de los principios que garantizan la vida en comunidad.* A partir del reconocimiento de los límites y alcances de las propias acciones, el respeto, el valor de la sana convivencia, la paz, la armonía, el ambiente y el trabajo se reconoce y garantiza la vida en comunidad. La significatividad de cada uno de estos procesos está determinada por la incidencia del contenido escolar y las reflexiones que ellos suscitan en el marco de la cotidianidad familiar. Al hacer eco de cada una de las habilidades sociales que se inculcan, la familia muestra que ellas, más allá de simples contenidos teóricos, son saberes necesarios para la vida en comunidad (Fontana, Alvarado, Angulo, Marín y Quirós, 2009; Silva y Tabernero, 2013).
5. *La concientización sobre el rol de los y las estudiantes en la búsqueda del bien común.* De la excelencia y el virtuosismo se desprende la toma de conciencia de cada estudiante sobre su rol como agente político y ético. Los y las estudiantes adquieren una perspectiva crítica de sus roles sociales y de la implicación que cada uno de ellos tiene en la construcción de una sociedad abierta y plural. La familia se configura de esta manera como un espacio que favorece la reflexividad, el diálogo crítico y la aceptación de las responsabilidades que sus miembros más jóvenes tienen como ciudadanos y sujetos sociales (Vergara, 2013).
6. *El desarrollo encaminado hacia la excelencia y el virtuosismo.* La búsqueda del desarrollo máximo de cada una de las habilidades de un sujeto incide en el recono-

cimiento de su condición como agente social activo, lo que implica que se comprende como un ser codependiente, como alguien que se estructura en relación con otras personas. La comprensión de sí mismo en función de otros(as) le permite al individuo reconocer que sus acciones deben enfocarse al ideal del bien social y, por lo tanto, a la búsqueda de las condiciones mínimas que garanticen una vida buena o feliz, como propone la filosofía aristotélica (Vergara, 2013).

7. *La valoración del rol y de las responsabilidades compartidas entre docentes, padres y madres para una acción educativa efectiva.* Es fundamental que cada individuo piense su rol y asuma la responsabilidad de educar. Este proceso está atravesado por el conocimiento específico de lo que uno es, de sus roles, de los medios que utiliza para educar y los fines con los que educa. Cuando cada agente conoce su condición específica y la naturaleza real de su aliado en el proceso educativo, se facilita la creación de estrategias exitosas (Carriego, 2010; Vergara, 2013).
8. *La comprensión conjunta de los problemas a los que los y las estudiantes se enfrentan.* Conocer de modo directo las necesidades específicas de los y las estudiantes, tanto en la escuela como en la familia, conduce a la elaboración de estrategias de trabajo compartidas y soluciones integrales que superan las limitaciones de las respuestas unidireccionales. Cuando solo hay una persona que actúa, su incidencia está limitada al aula o al núcleo familiar (Londoño y Ramírez, 2012).
9. *La generación de ambientes propicios para el desarrollo de las facultades físicas, mentales y sociales.* El trabajo conjunto de la familia y la escuela promueve la consolidación y la problematización de espacios adecuados para el aprendizaje. Un ambiente adecuado es aquel en el que se les brinda a los y las estudiantes la

motivación necesaria por las personas adecuadas, que le den sentido y pertinencia a lo que han aprendido. Esto implica la creación material de un ambiente y de un sistema de relaciones cordiales y amenas que promuevan el análisis conjunto de los saberes desarrollados (Londño y Ramírez, 2012).

10. *El desarrollo amplio de la autoestima.* La familia y la escuela brindan a los sujetos el sentido del cuidado y de la autoprotección con que ellos establecen una imagen positiva de sí mismos, que es funcional para la planeación, el establecimiento de retos y tareas y la solución de problemas. El desarrollo de la autoestima está emparentado con la capacidad de tomar decisiones; el sujeto aprende a reconocerse como parte incondicional del proceso de consolidación de los ideales básicos de su comunidad (Julio, Manuel y Navarro, 2012).
11. *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores.* El involucramiento de la familia en la escuela incide en el desarrollo de las habilidades superiores básicas y complejas. Inicialmente en las básicas, porque se articulan los procesos elementales del pensamiento y de su comunicación, y luego en las complejas, porque se posibilita la capacidad de problematizar con criterio lo aprendido y la manera como esto afecta o favorece el desarrollo de la identidad de los y las estudiantes. El perfeccionamiento de cada uno de los componentes básicos y complejos requiere un trabajo específico y un conocimiento de lo que se hace o se puede hacer; por ejemplo, potenciar la voluntad o la creatividad (Bell, Illán y Benito, 2010).
12. *El cambio de la perspectiva de padres y madres hacia la escuela y su función social.* Este impacto deseado, presente en los anteriores enunciados, tiene que ver con el rol que asume la familia en el trabajo colaborativo con la escuela. Dicho rol se relaciona con el fin de la ac-

ción educativa: se busca que la integración o el establecimiento de alianzas estratégicas, tanto de trabajo como de aprendizaje, favorezcan el mayor mejoramiento posible de las habilidades de los y las estudiantes (Julio, Manuel y Navarro, 2012).

13. *El mejoramiento de las relaciones padres/madres-hijos/hijas, docentes-estudiantes, padres/madres-docentes.* Aunque todos los implicados se benefician, los y las estudiantes son quienes llevan la mejor parte, pues la integración de dos ámbitos de aprendizaje que han estado divididos les permite adquirir conciencia de que los contenidos y saberes que están apprehendiendo tienen una función importante, en tanto les ayudan a conocer su cotidianidad y problematizar su mundo. Los y las estudiantes empiezan a ver que la escuela cumple una función irreductible, igual que la familia, pues ambas están interesadas en su desarrollo material y espiritual (Julio, Manuel y Navarro, 2012).
14. *El diálogo para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y para enriquecer las estrategias que cada actor emplea en la acción educativa.* Un ambiente sano de diálogo facilita el reconocimiento mutuo de la familia y la escuela como ámbitos ideales de formación en los que se trabaja por el perfeccionamiento del sujeto. Este diálogo permite comunicar las estrategias que han sido exitosas en el proceso de cada institución, lo que facilita el tránsito de los conocimientos creados y acumulados en la práctica (López, 2003).
15. *El involucramiento de las familias en la escuela.* Este garantiza un aumento del capital cultural y de las estrategias educativas que la escuela puede emplear para la formación de sus miembros más jóvenes. Uno de los segmentos poblacionales que mayor beneficio obtienen del involucramiento de la familia en la escuela son las familias en situación de vulnerabilidad, pues pueden re-

cibir asesoría y guía sobre formas eficaces para educar a sus hijos e hijas, con lo que se hace evidente la construcción de capital social.

Tensiones en la relación familia-escuela

Establecer el vínculo entre familia y escuela requiere entender las condiciones en que se desarrollan los sujetos y comprender la infancia, para discernir qué sucede en la familia. La literatura, que como ya vimos reconoce los alcances favorables del involucramiento de la familia en la escuela, identifica también un conjunto de dificultades que afectan ese involucramiento y el trabajo conjunto entre ambas instituciones. No se trata de obstáculos definitivos, sino de problemas propios de la relación, los cuales pueden ser superados si se les asume como retos inaplazables que requieren aproximaciones novedosas (López, 2003). A continuación se presentan diecinueve de ellos:

1. *La marcada diferencia entre el imaginario que docentes y escuela tienen de los padres y madres y lo que ellos son realmente.* Esta se hace evidente en la distancia entre lo que se les exige y lo que pueden y están dispuestos a dar. La consecuencia es el establecimiento de estrategias ineficientes que generan resultados limitados y mediocres. Es importante identificar y definir las estrategias, pero también a las partes involucradas; ese acercamiento inicial determina la calidad y el alcance de los procesos (Garreta, 2008).
2. *El bajo nivel de formación académica de padres y madres.* Este implica una desconexión justificada de los temas escolares y del proceso que los y las estudiantes llevan: los nuevos contenidos intimidan a padres y madres carentes de respuestas sólidas que sirvan para complementar la formación. Si bien una limitada formación académica no necesariamente causa desinterés,

sí genera un desconocimiento amplio sobre las maneras apropiadas de contribuir a la enseñanza y el aprendizaje (Beltrán, 2013; Colás y Contreras, 2013).

3. *La carencia en padres y madres de estrategias y competencias educativas.* Este punto se refiere a padres y madres que tienen buena formación académica, pero no los mecanismos apropiados para la socialización de sus conocimientos (García, Martín y Sampé, 2012; Silva y Tabernero, 2013).
4. *Las barreras lingüísticas que se traducen en procesos comunicativos imposibles o limitados.* Estas barreras –que dificultan el encuentro entre padres/madres y docentes como iguales– suelen identificarse en contextos socioeconómicos en los que el nivel de escolaridad de padres y madres es bajo, lo que impide que la mayoría de las peticiones o indicaciones de la escuela tengan significado para ellos. Los contextos con una amplia población diversa o vulnerable suelen presentar problemas en la integración familia-escuela, ya que son pocos los puntos o intereses en común que pueden identificar entre sí. En los contextos en los que hay presentes comunidades indígenas, por ejemplo, los y las docentes suelen carecer de los instrumentos comunicativos apropiados para establecer redes de trabajo y, por lo tanto, es poco común involucrar a la familia en las actividades escolares. Este problema no es unidireccional, ya que depende de ambas partes (Cáceres y Muñoz, 2008; Garreta, 2008; Julio, Manuel y Navarro, 2012; Lozano y Alcaraz, 2013; Valdés, Martín y Sánchez, 2009).
5. *La restringida disponibilidad de padres y madres, que se limita a la respuesta a los llamados de la escuela y de sus hijos e hijas.* Una de las principales dificultades en la relación familia-escuela es el poco tiempo de que disponen padres y madres. Esto implica escasas oportunidades para participar del proceso educativo y, por lo

tanto, baja disponibilidad cuando los y las estudiantes presentan uno de los síntomas de este modo básico de abandono. En tales casos, las familias desconocen su rol, así como las ventajas de su involucramiento, y le asignan a la escuela una mayor cantidad de responsabilidades (Beltrán, 2013).

6. *Las barreras socioeconómicas relacionadas con baja escolarización, pobreza extrema u horarios extendidos de trabajo.* Estas son las limitaciones más comunes que impiden un acercamiento eficaz entre familia y escuela. Las estrategias que se construyan para responder a ellas deben ser coherentes con el contexto y estar pensadas para superar las dificultades previsibles (Durán y Valoyes, 2009; Garreta, 2008; Lozano y Alcaraz, 2013; Paniagua, 2013).
7. *Las barreras culturales.* Las diferencias ideológicas con los principios del sistema escolar y la diferencia entre los valores familiares y los escolares se han convertido en obstáculos para el acercamiento entre docentes y familia. Los temas religiosos, políticos o culturales pueden romper las líneas de comunicación que tan frágilmente se construyen en el proceso de reconocimiento de un rol preponderante de la familia frente a la escuela. La ruptura puede hacerse irreconciliable en la medida en que las posibilidades de diálogo y reconocimiento recíproco se agoten como consecuencia de la lucha por legitimar los principios rectores de cada grupo, lo que afecta los procesos de formación (Garreta, 2008; Lozano y Alcaraz, 2013; Vélez, 2009).
8. *Las barreras institucionales.* La dificultad de padres y madres para percibir que el personal de la escuela es un agente educativo competente, y la consideración de que la escuela es un lugar poco accesible, frente al que no tienen ni el derecho ni el deber de participar, limita la voluntad de hacerlo (Garreta, 2008; Lozano y Alcaraz, 2013).

9. *La diferencia en el sentido que la familia y la escuela le atribuyen a su participación.* Cuando cada agente educativo establece una forma y un sentido privado de vinculación, de antemano limita la relación, pues no se antepone el interés común, sino el particular. Sin una estructura clara, sin método y sin horizonte legítimo, ese agente emprende un proceso en el que la improvisación y el desconocimiento del resultado son la constante (Garreta, 2008; Julio, Manuel y Navarro, 2012; Vélez, 2009).
10. *El desconocimiento de las formas de participación e involucramiento de la familia en la escuela.* Este factor condena al fracaso cualquier estrategia. Ignorar lo que se debe y lo que se puede hacer es producto de un desconocimiento básico de las formas en que cada agente contribuye al proceso formativo (Lozano y Alcaraz, 2013).
11. *Las reglas que limitan la integración entre familia y escuela.* Son la contraparte del desconocimiento de las estrategias que se pueden emplear para acercar a estas dos instituciones. No se trata de que sean estrategias muy elaboradas, sino de que pueden fatigar a las familias o al personal docente. Se debe apoyar el trabajo cotidiano de padres, madres y docentes, en lugar de darles más carga (Lozano y Alcaraz, 2013).
12. *El poder de las asociaciones de padres, en las cuales pueden encontrarse grupos anquilosados.* Los roles de poder desde los que se promueven la segregación, la exclusión y la discriminación alejan a las nuevas familias de los procesos educativos compartidos. Romper estas dinámicas es difícil cuando la integración está limitada al conjunto de las asociaciones o los consejos; allí se hace evidente que quienes ocupan esos cargos y se empoderan de los roles de liderazgo no buscan un favorecimiento de los y las estudiantes, sino de sus propios intereses políticos y, en algunos casos, económicos (Paniagua, 2013).

13. *La inestabilidad familiar.* Cuando no existe un compromiso continuo y estable con los procesos de los y las estudiantes, todas las estrategias resultan insuficientes, y se puede prever que ninguna alternativa favorecerá la integración y el desarrollo de las habilidades. En general, los procesos estarán constantemente interrumpidos, la linealidad se romperá y no habrá coherencia entre lo que padres y madres pueden dar y lo que se les exige (Lozano y Alcaraz, 2013).
14. *La falta de interés de la familia en el proceso educativo.* Este es quizá el factor que genera mayor afectación, pues aunque se pueden establecer varias estrategias de integración y trabajo, o alianzas coherentes y oportunas, ningún proceso funcionará si no hay voluntad (Colás y Contreras, 2013; Paniagua, 2013).
15. *La nominación de «problemáticas» que la escuela asigna a las familias que muestran interés constante por el proceso de sus hijos o hijas.* A veces se asume como negativa una vinculación sentida o crítica de la familia (Carriego, 2010). El desconocimiento del rol educativo de la familia es un verdadero reto, pues puede impedir que la escuela ofrezca estrategias de integración. Cuando se entiende a las familias como usuarias o clientes a los cuales se les vende un servicio, se oscurece la necesidad de involucrarlas y empoderarlas (Julio, Manuel y Navarro, 2012).
16. *La inestabilidad laboral del personal docente, asociada al constante cambio de actividad y la ausencia de un rol claro dentro de las instituciones educativas.* Como consecuencia de estos fenómenos, muchas estrategias no se siguen con constancia y muchos docentes se abstienen de liderar los procesos. Esto se relaciona con la falta de incentivos laborales (espacios, recursos, etc.) para que puedan trabajar en la planeación de estrategias (Carriego, 2010).

17. *La vigencia de prejuicios nocivos sobre la relación familia-escuela.* Uno de ellos es que la mera incorporación del tema en la política o en las normativas se traducirá fácilmente en acciones concretas de participación. Otro, que la inclusión de las familias mejorará en poco tiempo la calidad de los aprendizajes de niños y niñas (Blanco, Umayahara y Reveco, 2004).
18. *La creación de falsas responsabilidades que dependen de otros agentes educativos.* Esto afecta a la familia y a la escuela, pues se les dan funciones que otras instancias pueden asumir y cumplir. Identificar qué debe hacer cada uno, y cómo, es un paso importante para facilitar la asignación de roles. Esta variable se suma a otras que dependen del conocimiento específico de la función educativa de la familia y de la escuela (Blanco, Umayahara y Reveco, 2004).
19. *El traspaso de las responsabilidades educativas específicas de la escuela a la familia, o de la familia a la escuela.* Esta situación impide que las partes puedan establecer tanto roles específicos como líneas de comunicación y estrategias de trabajo compartido. La cesión de las responsabilidades es equivalente al desinterés (Altarejos, 2002).

Ruta metodológica

La necesidad de investigar es inherente al desarrollo profesional de los y las docentes, quienes crean la posibilidad de transformar las prácticas educativas a partir de su propia práctica (realidad personal). Los problemas de la educación no son únicamente teóricos: en la descripción, interpretación y comprensión de la vida cotidiana en el aula se logra un quehacer reflexivo, el cual devela las preguntas que guían la acción y las concepciones teóricas, explícitas o inconscientes, que la rigen. De acuerdo con Chacón (2014):

La investigación [surge] como reto y necesidad del maestro del siglo XXI. Reto, en cuanto que el maestro requiere volver la mirada a sus prácticas pedagógicas para observarlas con detenimiento y buscar los indicios que le permitan a partir de estas construir saber pedagógico. Necesidad, en tanto que la misma práctica del maestro le exige reflexiones y cambios permanentes que contextualicen cada día mejor su saber hacer. (p. 251)

Retomando a Dilthey, se insta a los y las docentes a «comprender la vida a través de ella misma»: la vida del aula, que es la vida de maestros y maestras, de sus estudiantes, de la comunidad educativa. Esta comprensión a partir de la investigación, como reto y necesidad, exige del personal docente tres elementos fundamentales: primero, el desarrollo de una epistemología en el modo como miran su saber y hacer; segundo, la contextualización, desde una mirada investigativa, de su práctica docente, escenario por excelencia para su investigación; tercero, y no menos importante, la apuesta por procesos de transformación pedagógica e innovación como producción del saber pedagógico: de docentes que reflexionan a maestros(as) que transforman la realidad educativa (Chacón, 2014).

Este apartado presenta de manera explícita un proceso en el cual la investigación se traduce en reto y necesidad para maestros y maestras como constructores de saber pedagógico y promotores de cambios, transformaciones e incluso creaciones que contribuyan a una mejor realidad presente y futura para los niños y niñas y para las comunidades escolares y familiares.

Referente epistemológico y metodológico

La metodología, el enfoque y el método dependen del objeto de investigación, de manera que se correspondan con los objetivos planteados y los contextos de ocurrencia de la investigación. Como señala Marín (2012):

El método no es el instrumento heurístico o para descubrir o producir conocimiento, sino que (...) es más bien un medio para organizar, validar y justificar el conocimiento. La búsqueda se puede realizar de muchas maneras y por diversos caminos, aun mediante el azar, en la forma como lo ha demostrado la historia de las ciencias. Sin embargo, de acuerdo con el objeto que se investiga, de la misma manera se determina el método de investigación, y no a la inversa. (p. 123)

En primer lugar, se hará referencia al tipo de investigación; luego se expondrán, a manera de ruta de investigación (flujograma), las fases del proceso; posteriormente se explicarán las técnicas e instrumentos de investigación empleados; por último, se contextualizarán los nueve proyectos pedagógicos elegidos, que se desarrollan en varios sectores de la ciudad de Bogotá. Cada uno de ellos constituye, desde las vivencias cotidianas en el aula, una manera diferente de establecer la relación familia-escuela.

La figura 2 presenta los referentes de investigación a partir de los cuales se desarrolló este trabajo. Seguidamente se exponen los lineamientos epistemológicos que orientaron la búsqueda en torno a la configuración de la relación familia-escuela a partir de las prácticas, saberes y sentires de padres, madres y docentes del primer ciclo, con miras a la consolidación de ambientes familiares y escolares saludables.



METODOLOGÍA:
CUALITATIVA

Se privilegia un proceso inductivo donde la teoría es punto de llegada para avanzar en procesos de construcción teórica: se investiga para entender y transformar significativamente los contextos.



ENFOQUE:
HERMENÉUTICO O
COMPENSIVO-
INTERPRETATIVO

Se establece una relación cercana y directa entre sujeto y objeto, con el fin de entender el fenómeno estudiado.



MÉTODO: TEORÍA
FUNDAMENTADA

Se deriva de datos recopilados de manera sistemática y analizados mediante un proceso de investigación. La recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí (Strauss y Corbin, 2002).

FAMILIA - ESCUELA

Figura 2. Referentes de la investigación.

Metodología: investigación cualitativa

La metodología cualitativa, que se caracteriza por el lugar fundamental que ocupa la teoría en el proceso de construcción conceptual y diseño metodológico, contribuye al desarrollo del conocimiento y a la elaboración de interpretaciones para descubrir nuevos sentidos del mundo educativo. Debido a que no parte de objetos de conocimiento definidos, sino que los construye en la interacción con el contexto y con los sujetos, privilegia un procedimiento inductivo en el cual la teoría es punto de llegada para avanzar en procesos de construcción teórica: no se investiga para constatar lo que ya se sabe, sino para entender, comprender y transformar significativamente los contextos. Al respecto, Bonilla y Rodríguez (1997) plantean:

El método cualitativo no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas. El proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten las personas en un determinado contexto espacial y temporal. No aborda la situación empírica con hipótesis deducidas conceptualmente, sino que, de manera inductiva, pasa del dato observado a identificar los parámetros normativos de comportamiento, que son aceptados por los individuos en contextos específicos históricamente determinados. (p. 47)

En el presente estudio, esta metodología permitió captar la realidad social a través de las percepciones que tienen padres, madres y docentes, en sus propios contextos, de las formas como se vinculan familia y escuela. La figura 3 representa los tres momentos de esta metodología. Si bien es cierto que ella aplica esquemas abiertos de indagación que se pueden ir retroalimentando, ajustando y concretando según el/la investigador(a) lo estime necesario, debe contarse con un plan referencial que oriente el trabajo de campo y la selección de los grupos y experiencias que serán observados y analizados. Los momentos del proceso de investigación son importantes a la luz de una perspectiva ligada a la comprensión y las intenciones de transformación. Como señala Morse (citado en Vasilachis, 2007):

Los resultados de la investigación cualitativa inspiran y guían a la práctica, dictan intervenciones y producen políticas sociales. Los métodos cualitativos pueden ser empleados confiable y válidamente para evaluar, para documentar mecanismos de cambio microanalíticamente y para registrar transformaciones estructurales en la sociedad. (p. 32)



Figura 3. Definición de la situación problema. Diseño sistémico de M. Velandia M., sobre propuesta de Bonilla y Rodríguez (2007).

Enfoque: hermenéutico

Dentro de este mismo referente, es importante mencionar el aporte de Habermas (1996) en su obra *Conocimiento e interés*, donde expone tres paradigmas o categorías de procesos de investigación: empírico-analítico, histórico-hermenéutico y crítico-social. En este contexto de investigación, se privilegió el enfoque histórico-hermenéutico o comprensivo-interpretativo, que se caracteriza por su orientación cualitativa, por su interés práctico y por la relación sujeto-objeto en torno a la comprensión del fenómeno estudiado.

En el marco metodológico de las ciencias histórico-hermenéuticas, los conocimientos se obtienen por la validación de enunciados, que no se constituye en un sistema de control de disposiciones técnicas. Los niveles de lenguaje formalizado y experiencia objetivada

aún no están diferenciados, porque ni están en las teorías construidas deductivamente, ni las experiencias están organizadas atendiendo al resultado de las operaciones. La comprensión de sentido, y no la observación, es lo que abre el acceso a los hechos. A la contrastación sistemática de suposiciones legales corresponde aquí la interpretación de textos (Habermas, 1996, p. 92; Ortega, 1996).

De esta manera, las preguntas directrices definen espacios que se configuran en la reflexión sobre las prácticas, saberes y sentires de padres, madres y docentes. Estas permiten consolidar una estrategia que vislumbra al contexto escolar como un aliado en la formación de mejores padres y madres que forman mejores hijas e hijos. También permiten describir las tendencias identificables en las experiencias que han hecho una apuesta educativa en este sentido, a partir de la comprensión de las creencias y saberes de los actores frente al vínculo familia-escuela y la relación con los niños y niñas y sus contextos.

Siguiendo a Perafán (1999), la hermenéutica se utiliza como herramienta que ayuda a comprender e interpretar la complejidad de las creencias del personal docente. El sujeto juega un papel activo ante un objeto de estudio pasivo –las relaciones existentes entre los modelos de enseñanza y aprendizaje– y ante los procesos de evaluación en las prácticas pedagógicas de los y las docentes en la escuela. En ese mismo sentido, Morin y Hyles (citados en Perafán, 1999) advierten que el objeto de estudio tiene, en la realidad, elementos de desorden e irregularidad en su forma de ser, lo cual exige una comprensión y una interpretación que expliquen la contingencia y su porqué.

El sentido que aquí interesa es el de la interpretación para la comprensión. Como afirma Dilthey, siguiendo la tendencia de Schleiermacher, «la hermenéutica no es solamente una mera técnica auxiliar para el estudio de la historia de la literatura, y en general de las ciencias del espíritu, es un método que permite fundamentar la validez universal de la interpretación histórica» (citado en Ferrater, 1999, p. 407). Se entiende la hermenéutica como una interpretación basada en un conocimiento previo de los datos de la realidad que se intenta comprender, y que a la vez da sentido a esos datos por medio de un procedimiento inevitablemente circular, muy típico de la comprensión.

En este contexto, la pregunta central apunta al sentido y el significado que tiene para padres, madres y docentes la forma como se establece el vínculo familia-escuela. Ese sentido y ese significado se identifican a partir de las voces y de la apertura que ellas permiten a las categorías investigativas que emergen. Estas construyen rutas de análisis y teorización y alientan la creación de alternativas para constituir más y mejores significados en ese vínculo tan necesario, pero esquivo a veces, en los contextos de formación de niños y niñas.

Método: teoría fundamentada

Corresponde situar ahora el método que, de acuerdo con los objetivos planteados y la forma como se desea observar la realidad, entra en diálogo con ella, para analizarla a través de las categorías que emerjan y constituir puntos de partida para la teorización que transformen y/o cualifiquen las prácticas existentes. Se trata de la teoría fundamentada o fundada.

La aportación más relevante de la teoría fundamentada hace referencia a su poder explicativo en relación a [sic] las diferentes conductas humanas dentro de un determinado campo de estudio. La emergencia de significados desde los datos, pero no desde los datos en sí mismos, hace de esta teoría una metodología adecuada para el conocimiento de un determinado fenómeno social. (Cuñat, 2009, p. 2)

La realidad de la relación familia-escuela, y específicamente los datos que en las voces de padres, madres y docentes dan cuenta de algunas configuraciones de esa relación, significan una posibilidad de nuevas formas o conceptualizaciones de las dinámicas escolar y familiar.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (citados en Marín, 2012), la teoría fundamentada es «un método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos *a priori*, de otras investigaciones o de marcos teó-

ricos existentes» (p. 165). La relación entre los datos, el análisis que de ellos emerge y las nuevas conceptualizaciones o teoría son fruto de la sistematización y la minuciosa atención a la organización de categorías, las cuales resultan de interrelaciones que se hacen visibles. Siguiendo a Strauss y Corbin (2002), Marín (2012) apunta que el/la investigador(a) no comienza un proyecto con una teoría preconcebida, sino que el área de estudio y la teoría emergen de los datos que va recopilando; los conocimientos que de ellos se generan aumentan la comprensión, y esta proporciona una guía para la acción.

En la teoría fundamentada, los procesos de análisis no terminan con la organización de los datos, sino que trascienden a la elaboración de perspectivas y conceptos explicativos o interpretativos; aunque todavía no estamos en capacidad de lanzarnos a construir teorías complejas, sí es importante tener, usar y explorar ideas. El proceso de construir teoría consiste en «hacer las conceptualizaciones, definir las categorías y desarrollarlas en términos de sus propiedades y dimensiones, para luego relacionarlas por medio de hipótesis o afirmaciones que establezcan relaciones» (Marín, 2012, p. 169).

La figura 4 representa el proceso de la teoría fundamentada a partir de entrevistas (instrumento de recolección de información utilizado en esta investigación).

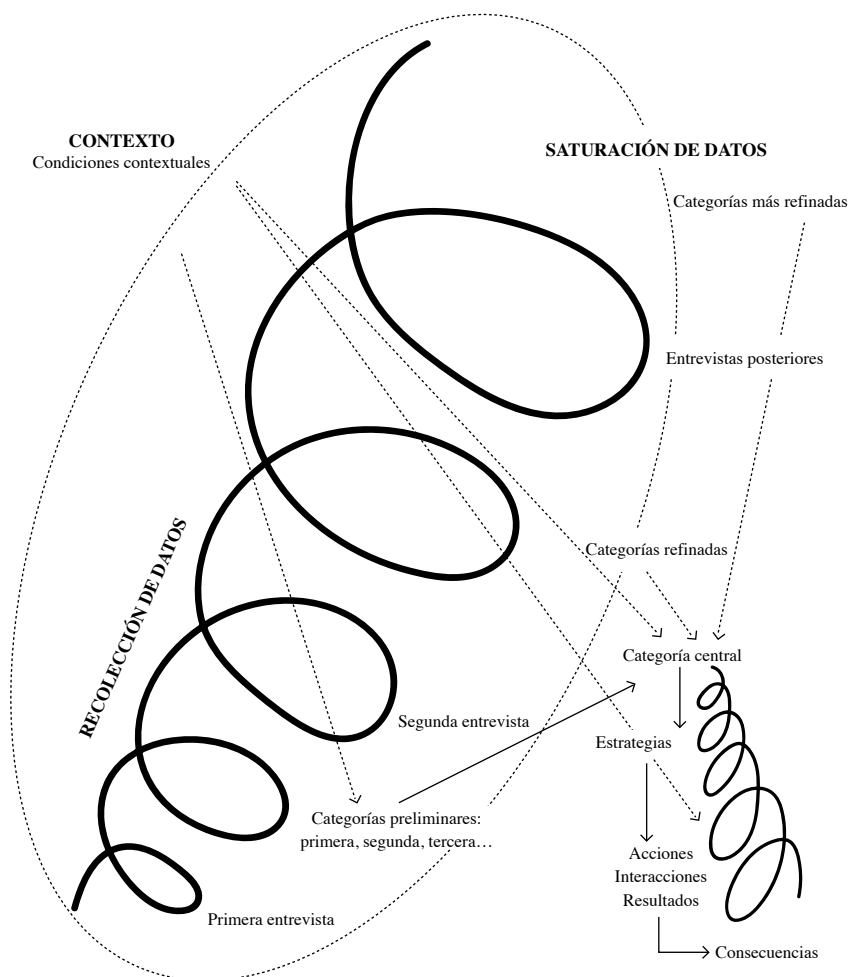


Figura 4. Secuencia y producto de la teoría fundamentada (ejemplificada con entrevistas). Diseño sistémico de M. Velandia M., sobre propuesta de Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 474).

En este método, las preguntas se orientan a los procesos y relaciones entre los conceptos que conforman un fenómeno (el vínculo familia-escuela) y los datos que se evidencian en las categorías del proceso o fenómeno y sus vínculos, además de la teoría que explica el proceso o fenómeno (problema de investigación).

Para finalizar, resulta de interés señalar que en esta investigación se asumió el diseño sistemático planteado por Strauss y Corbin (2002). Este propone ciertos procedimientos de codificación, a saber:

1. Construir teoría más que comprobarla;
2. Ofrecer a quienes investigan herramientas útiles para manejar grandes cantidades de datos brutos;
3. Ayudar a quienes analizan a considerar significados alternativos de los fenómenos;
4. Ser sistemático y creativo al mismo tiempo;
5. Identificar, desarrollar y relacionar los conceptos, elementos constitutivos básicos de la teoría. (p. 15)

Se observa de manera clara cómo se llevan a cabo los procesos inductivo y deductivo, que permiten acercamientos más precisos y contundentes a las realidades investigadas: a partir de ellas se contextualizan las necesidades a través de las categorías que emergen, y se proyectan las posibilidades de transformación más cercanas desde un proceso de razonamiento abductivo.

Técnicas e instrumentos de investigación: entrevista semiestructurada

En la investigación cualitativa, los instrumentos de recolección de información se definen según su pertinencia para el objeto de la investigación. Pueden emplearse, entre otros, entrevistas, observaciones, documentos, registros y materiales audiovisuales. En esta investigación se utilizó la entrevista como instrumento crucial, teniendo en cuenta su importancia en la teoría fundamentada y sin olvidar que esta no excluye otras técnicas (Soneira, 2007, p. 156).

La entrevista ofrece un registro flexible y abierto para establecer la conversación y el intercambio de información pertinente a los objetivos de la investigación, de tal manera que por medio de preguntas y respuestas se consigue la construcción de sentido en tor-

no al tema de interés. Se utilizó la entrevista semiestructurada, que se caracteriza por tener una base de preguntas guía y cierta flexibilidad: al aplicarla se pueden introducir cuestiones que emerjan de la conversación. Estas llegan a ser muy puntuales, de acuerdo con la narrativa propia de cada persona entrevistada, y resultan útiles para establecer conceptos con mayor precisión o ampliar la información.

Análisis de las entrevistas

De acuerdo con el método de la teoría fundamentada, la información recogida en las entrevistas se sometió a un microanálisis que incluyó codificación abierta, axial y selectiva; los datos (las voces de las personas entrevistadas) fueron examinados e interpretados minuciosamente.

En este análisis entraron en diálogo tres elementos: (1) las voces –datos– que representan la realidad percibida por los y las participantes –docentes y familias–; (2) las interpretaciones de la investigadora respecto de las acciones y sucesos en el trabajo de campo; y (3) la interacción entre los datos y la investigadora, cuya experiencia disciplinar e investigativa se tradujo en sensibilidad hacia el problema de investigación y hacia los aspectos relevantes de los datos que permitieran la formulación de explicaciones y la emergencia de nuevos conceptos.

El primer paso del análisis en la teoría fundamentada es la codificación abierta, proceso analítico con el que se identifican los conceptos centrales en los datos recolectados, así como sus propiedades y dimensiones. Se generan categorías iniciales sobre el fenómeno en estudio y se establecen algunas propiedades a través de subcategorías, que en el transcurso de la investigación pueden variar y reagruparse. En este momento se fracturan los datos para encontrar detalles y patrones de acuerdo con ciertas características definidas.

Luego viene la codificación axial. A partir de la codificación abierta, el/la investigador(a) busca relaciones entre las categorías y subcategorías para identificar conexiones más precisas y completas entre los fenómenos. Siguiendo a Strauss y Corbin (2002), desde el

punto de vista del procedimiento, la codificación axial es el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y mirar cómo se cruzan y vinculan entre sí.

Una categoría representa un fenómeno, es decir, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para las personas entrevistadas. Las subcategorías son dependientes de las categorías y, a diferencia de estas, no representan un fenómeno, sino que responden preguntas sobre un fenómeno: cuándo, dónde, por qué, quién, cómo, con qué consecuencias... Esto permite una mejor ubicación de los conceptos.

Si en la codificación abierta se generan las categorías y sus propiedades, y en la codificación axial se configuran de manera sistemática las categorías y se vinculan a las subcategorías, en la codificación selectiva se integran las categorías principales para formar un esquema teórico mayor en torno a un concepto explicativo central. Cuando las categorías principales se integran por medio de oraciones que explican sus relaciones, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría.

Selección de participantes

De acuerdo con las necesidades y características de la investigación cualitativa, la particularidad de la elección de los y las participantes impone la muestra intencional, en la que se prioriza la profundidad sobre la extensión, por lo cual se reduce la amplitud numérica (Martínez, 2006).

Aquí cobran relevancia los criterios definidos por la investigadora para la elección de su contexto de ocurrencia. Se utilizó una muestra por conveniencia, que tiene como intención localizar casos indispensables (Hernández, 2014). La población está constituida por nueve experiencias formativas en las cuales se evidencia el desarrollo de prácticas pedagógicas que tienen como objetivo establecer un vínculo significativo entre familia y escuela.

Análisis de los datos

Los datos fueron organizados y sistematizados con el *software* Atlas.ti 7.5, herramienta base para la triangulación y sistematización de los contenidos narrativos (entrevistas) en unidades hermenéuticas. Luego se realizó el proceso de codificación abierta y axial en las unidades hermenéuticas *familia* (padres y madres) y *escuela* (docentes). Posteriormente, a través del análisis se amplió la interpretación de los datos con las bases teóricas, lo que permitió identificar patrones significativos. La categoría central, de la que se desprenden las demás categorías y subcategorías que configuran y conceptualizan el fenómeno, es *relación familia-escuela*.

Esta ruta metodológica permite el análisis de las prácticas, saberes y sentires en torno al vínculo familia-escuela y los aspectos relevantes que lo enmarcan. La formulación de acciones concretas dentro de una estrategia pedagógica de participación da cuenta de que ese vínculo está permeado por una serie de factores, entre ellos las apreciaciones sobre la relación, las motivaciones docentes, las actuaciones institucionales, la participación de la familia, las trascendencias y tensiones de la relación, y las rutas de acción.

Cada uno de los contextos considerados en esta investigación aporta, con sus vivencias, una realidad situada y una mirada particular a las dinámicas escolares, principalmente a la forma como se gesta y consolida el vínculo familia-escuela a partir de acciones pedagógicas planeadas y desarrolladas por docentes de primer ciclo que se empoderan de un discurso y una práctica y los comparten con las familias de sus estudiantes. Buscan, como sus propias voces lo enuncian, trascender la responsabilidad académica de la escuela y lograr que padres y madres se acerquen a las propuestas educativas configurándose como actores, autores y gestores de ambientes saludables para la infancia, en los ámbitos familiar y escolar.

Contexto de investigación: nueve rutas pedagógicas y un destino... la alianza familia-escuela

En el camino de la docencia hay rutas de diversos tipos: unas guían a los y las docentes por trayectos seguros y conocidos; otras, por vías menos transitadas y que requieren más exploración. Hay rutas que avizoran cambios y transformaciones, y rutas con estaciones y paradas que de alguna manera alientan el recorrido y lo hacen posible.

Las nueve rutas pedagógicas en las cuales se contextualiza esta investigación se configuran en trayectos dignos de ser transitados, a fin de rescatar en ellos las posibilidades de construcción de una alianza familia-escuela que trascienda los aportes académicos de la segunda y convoque a la primera para aunar esfuerzos que redunden en el crecimiento integral de niños y niñas, reconociendo la importancia de ambas instituciones como agentes educativos.

Estos nueve proyectos se desarrollan en cinco localidades de Bogotá, en diversas ubicaciones y estratos, con las particularidades propias de sus espacios geográficos (véase la tabla 1). En cada uno de ellos se entrevistó a familias (padres y madres) y docentes de la institución; además se entrevistó a profesionales vinculados a la Secretaría de Educación Distrital en el rol de coordinador(a) en la Línea Escuela-Familia (programa de la SED creado en 2015), aprovechando la participación de la investigadora en algunos eventos relativos al tema. En total se realizaron 61 entrevistas: 38 a padres y madres, 20 a profesores(as) y 3 a coordinadores(as) de programa.

Tabla 1. Instituciones y proyectos considerados en la investigación

Localidad	Institución	Proyecto pedagógico
Kennedy	Colegio Manuel Cepeda Vargas IED	Estrategias de fortalecimiento de un estilo de vida armónico y saludable que permita la formación e integración a la institución escolar de padres e hijos a través de actividades en valores y en artes
Bosa	Colegio San Bernardino IED	Formación del ser para la afectividad y la vida
Rafael Uribe Uribe	Colegio Bravo Páez IED	¡Familias a estudiar!
Engativá	Colegio Rodolfo Llinás IED	- Cartas para crecer con amor - El personaje de la semana - Tareas para crecer con amor
-	Colegio José Asunción Silva IED	Del revés al encuentro
Usme	Colegio Paulo Freire IED	Día de la familia
Bosa	Colegio Débora Arango Pérez IED	Haciendo familia, construimos país
-	Secretaría de Educación Distrital (SED)	Línea Escuela-Familia

Ruta 1. «Estrategias de fortalecimiento de un estilo de vida armónico y saludable que permita la formación e integración a la institución escolar de padres e hijos a través de actividades en valores y en artes»

Este proyecto pedagógico reúne a las familias del Colegio Manuel Cepeda Vargas IED, especialmente del grado tercero de básica primaria. Comenzó como una propuesta dentro de las Iniciativas Ciuda-

danas de Transformación de Realidades (Incitar), promovidas por la SED, y ha perdurado. El colegio, ubicado en la localidad de Kennedy, atiende en sus tres sedes a 5164 estudiantes de los estratos 1 y 2.

La misión del colegio es posibilitar los procesos de formación integral y el desarrollo armónico de los y las estudiantes en sus diferentes dimensiones, potencializando el trabajo en equipo y el aprendizaje en un ambiente escolar enriquecido, amigable, pertinente y saludable, que les permita conocer y comprender el mundo desde una postura crítica e interactuar en él de una manera asertiva. Su visión es ser reconocido en 2030 como una institución educativa de calidad en el distrito, a partir del fortalecimiento de los procesos académicos y convivenciales, teniendo en cuenta principios de innovación que respondan a la formación y al desarrollo humano integral acorde con las necesidades del contexto (Colegio Manuel Cepeda Vargas IED, 2017).

El proyecto «Estrategias de fortalecimiento...» está a cargo de dos docentes: una maestra de aula (licenciada en Educación para la infancia con énfasis en inclusión, especialista en Infancia, cultura y desarrollo, magíster en Educación con énfasis en comunidad educativa, candidata a doctora en Cultura y expansión) y una docente orientadora (psicóloga, especialista en Psicología de niños, niñas y adolescentes). Ambas han sido docentes por más de cuatro años en la institución, se han desempeñado en el sector privado y cuentan con alguna experiencia en docencia universitaria. El proyecto involucra a las familias en actividades de danza y coreografía, en las que padres y madres asumen un rol de liderazgo. Cada semana se llevan a cabo ensayos con padres, madres, niños y niñas que no necesariamente se conocen o tienen vínculos previos. Esta experiencia ha mostrado que padres y madres se empoderan de su papel cuando la escuela demuestra confianza en ellos, valora sus saberes, respeta sus creencias y los involucra de manera que puedan compartir con sus hijos e hijas y con los de otras familias.



Figura 5. Colegio Manuel Cepeda Vargas IED. Archivo personal.

Ruta 2. «Formación del ser para la afectividad y la vida»

Con el liderazgo de un equipo de docentes orientadoras del Colegio San Bernardino IED, familia y escuela abren espacios en la escuela de padres para compartir temas interesantes y cruciales en la vida de niños y niñas. Las encargadas del proyecto tienen en común el interés por la psicología. Ambas son especialistas, una en Terapia sistémica y la otra en Gerencia social de la educación.

El colegio, ubicado en la localidad de Bosa (suroccidente de Bogotá), atiende a 2187 estudiantes. Su misión es generar espacios de socialización que faciliten la formación académica, el encuentro con el saber, el conocimiento y la práctica de los valores mediante el desarrollo de pensamiento crítico y emprendedor, como lo enuncia su Proyecto Educativo Institucional (PEI): «Construcción del conocimiento y desarrollo de competencias para la vida y el amor». Su visión es posicionarse como una institución líder en procesos académicos, pedagógicos, investigativos, de formación e incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los ámbitos personal y profesional (Secretaría de Educación de Bogotá, 2009).



Figura 6. Colegio San Bernardino IED. Archivo personal.

Ruta 3. «¡Familias a estudiar!»

La comunidad de los grados prejardín, jardín y transición del Colegio Bravo Páez IED participa en esta ruta, que tiene como objetivo involucrar a la familia en los procesos escolares y extraescolares de educación inicial, brindando espacios de participación colectiva e individual para fortalecer los lazos intrafamiliares, la comunicación asertiva entre docentes y familias y el desarrollo integral de los y las estudiantes. Desde su implementación, en 2014, han intervenido aproximadamente 350 familias.

El colegio está ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe y atiende a 2345 estudiantes de los estratos 1 y 2. Su misión es promover el desarrollo integral de los y las estudiantes, a través del fortalecimiento de habilidades comunicativas, axiológicas, cognitivas y sociales que les permitan consolidar su proyecto de vida. Su visión es convertirse en una institución de excelencia formadora de personas íntegras, competentes, con capacidades para la resolución de conflictos y conciencia social y ambiental, que les permitan construir un proyecto de vida y acceder a la educación superior y al mundo laboral (Colegio Bravo Páez IED, 2016).

El liderazgo del proyecto ha sido asumido por tres maestras de aula, licenciadas, dos de ellas con formación posgradual y cuya experiencia en la SED oscila entre los cinco y los ocho años. Ellas comentan que la ruta comenzó como una serie de proyectos personales que fueron trascendiendo al encontrarse las tres en un mismo grado e identificar como punto en común en sus prácticas pedagógicas el interés por el trabajo con padres y madres. En la actualidad se ha constituido en un espacio para que ellos conozcan el colegio, lo disfruten y animen a sus hijos e hijas en el aprendizaje gracias a los elementos metodológicos que adquieren para guiar el proceso en casa.

Este proyecto fue galardonado en 2016 con el primer puesto en el Premio a la Innovación Pedagógica de la Secretaría de Educación Distrital y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).



Figura 7. Colegio Bravo Páez IED. Archivo personal.

Las tres rutas siguientes pertenecen al Colegio Rodolfo Llinás IED, ubicado en la localidad de Engativá, que atiende a 2425 estudiantes de los estratos 2, 3 y 4. Su misión es formar seres humanos integrales, comprometidos con su entorno, buenos ciudadanos que reconocen en la formación académica un pilar para el desarrollo de sus competencias y capacidades desde una educación integral (conocer, sentir, hacer y convivir) en las diferentes áreas del conocimiento, haciendo énfasis en el idioma inglés como segunda lengua, capaces de crecer aportando al desarrollo humano y social soluciones

y cuestionamientos que generan una vida saludable en los contextos de ciudad y país. Su visión es ser reconocido en la ciudad como una institución educativa líder en la formación de seres humanos a través de la consolidación de su PEI. Este implementa el aprendizaje significativo dentro del constructivismo como modelo pedagógico, a través del desarrollo de competencias, capacidades ciudadanas y manejo de una segunda lengua, con el fin de construir un proyecto de vida acorde con el contexto y con la responsabilidad social (Pérez, 2017, p. 12).

Además de los tres que aquí se mencionan, en este colegio también se desarrolla el proyecto «Familia y escuela... punto de encuentro para crecer con amor y en paz», que busca potenciar ambientes familiares saludables y espacios de encuentro socioemocional que fortalezcan la calidad de vida de las familias y fomenten el crecimiento personal y el desempeño social de los y las estudiantes del primer ciclo como constructores de paz. La ruta «Cartas para crecer con amor», que marcó el inicio de este proyecto, aún se mantiene con una estrategia propia en cada uno de los grados del primer ciclo.

Ruta 4. «Cartas para crecer con amor»

Este proyecto surgió a inicios de 2012, a partir de experiencias significativas de las maestras que ellas contextualizaron a la realidad del Colegio Rodolfo Llinás IED, como una forma de establecer vínculos entre escuela y familia para lograr ambientes familiares saludables que permitan a niños y niñas crecer con afecto y pautas de crianza positiva y les garanticen bienestar en su desarrollo integral e interacción social.

Los protagonistas de la experiencia han sido los y las estudiantes de los grados primero a tercero; las tres maestras que lideran el proyecto son licenciadas con vinculación a la SED hace más de diez años. Cuentan con formación de posgrado: una con especialización, una con maestría y una –creadora del proyecto y autora de esta investigación– con doctorado en Educación.

Las cartas son un pretexto para escuchar a niños y niñas, para conversar sobre lo que piensan, sienten y viven en su familia y, a partir de eso, leer y escribir con significado, comprendiendo que la función por excelencia del lenguaje es la comunicación. Una comunicación viva que, entre línea y línea de cada carta, provee afecto, conocimiento y diversión.

Al hablar de los procesos con intencionalidad comunicativa y significativa que desarrollan la producción escrita nos referimos al lenguaje como expresión corporal y lúdica, que hace parte de los quehaceres en el aula. Este proyecto surgió de la necesidad de estrechar los vínculos afectivos familiares a través de la lectura y la escritura de cartas, y al mismo tiempo crear condiciones favorables de promoción de la lectura y la escritura y generar mediante la alegría y el gusto un hábito lector y escritor. Busca orientar a padres y madres en el ejercicio responsable de la crianza de sus hijos e hijas y en el reconocimiento de la escuela como nicho o terruño que acoge a la familia para construir con ella nuevas rutas de aprender, vivir y ser.

Un buzón lleno de vida, pensamiento, lenguaje, mimos, perdones, reclamos, reconocimientos y consejos *para crecer con amor*, como se denomina el proyecto, reúne la correspondencia de padres, madres, niños, niñas y docentes, quienes participan depositando mensajes que lleguen al corazón de una persona querida o buscando con alegría sus cartas.

Este proyecto ha sido presentado en varios escenarios distritales, nacionales e internacionales, ha sido publicado y goza del reconocimiento de entidades públicas y privadas. Se ha enriquecido con otras actividades, entre ellas la construcción de la secuencia digital didáctica «El cumpleaños de la abuela», en el marco de un proceso de investigación e innovación liderado por el IDEP y desarrollado con otras cinco instituciones.



Figura 8. Colegio Rodolfo Llinás IED, «Cartas para crecer con amor».
 Archivo personal.

Ruta 5. «El personaje de la semana»

Este proyecto, también del Colegio Rodolfo Llinás IED, tiene como objetivo general formar niños y niñas felices, seguros, competentes y exitosos en la vida académica y social. Para ello, busca el reconocimiento y la apropiación del rol de la familia y del colegio por cada uno de los actores de la crianza; el fortalecimiento de la dimensión socioafectiva de los y las estudiantes, para contribuir al crecimiento en su núcleo familiar, y la participación activa y cooperativa entre familia y escuela. Las familias que han participado en esta ruta pertenecen a los grados primero y segundo de primaria.

Las maestras que lideran el proyecto son licenciadas, dos de ellas con maestría y una con especialización, y hacen parte del grupo de docentes fundadores de la institución en 2011. Su experiencia docente con la SED oscila entre los diez y los quince años.



Figura 9. Colegio Rodolfo Llinás IED, «El personaje de la semana».
Archivo personal.

Ruta 6. «Tareas para crecer con amor»

Este proyecto beneficia a los y las estudiantes de grado transición y a sus familias. Plantea tres objetivos principales: (1) desarrollar hábitos y valores en los niños y niñas, con el fin de fortalecer pautas de crianza; (2) involucrar a los miembros de la familia en la realización de actividades, con el fin de fortalecer los lazos de amor, comunicación, solidaridad y respeto, y (3) modificar dinámicas relacionadas con la calidad y cantidad de tiempo compartido en actividades familiares. Las tareas para el fin de semana responden a las necesidades e intereses identificados en los grupos, con miras a enriquecer los espacios y tiempos en familia, para que niños y niñas compartan con sus padres y madres.

El proyecto, que ya cumplió tres años, se alimenta de la formación de las tres maestras que lo lideran, quienes a través de sus estudios de maestría y su experiencia en la SED –entre diez y quince años– han desarrollado nuevas actividades, entre ellas la que han llamado FES: «Fortaleciendo emociones para una sana convivencia», en la cual se abordan las emociones con la familia a través de juegos didácticos como lotería, rompecabezas y golosa. Otra de las actividades es un objeto virtual de aprendizaje (OVA) que permite la participación de las familias.



Figura 10. Colegio Rodolfo Llinás IED, «Tareas para crecer con amor». Archivo personal.

Ruta 7. «Del revés al encuentro»

Este proyecto pone el saber ancestral en diálogo con la educación inicial. Se desarrolla en los grados jardín y transición del Colegio José Asunción Silva IED desde hace cuatro años, cuando empezó el programa de primera infancia. En prejardín se dio inicio a un trabajo de innovación en relación con la naturaleza, del cual surgió el proyecto «Entre grillos y caracolas, el jardín renació», inspirado en el cuento de Pinocho. La caracola, siempre con una linterna en la cabeza, evoca a las familias que cargan su historia de vida a cuestas pero cuya sabiduría no es reconocida en la escuela, mientras que los grillos representan a los niños y niñas y su mundo de exploración y preguntas. A partir de estos personajes se desarrolló un proyecto que invita a las familias a venir a la escuela para participar con sus hijos e hijas.

Este se convirtió en un proyecto de investigación cuando sus autoras, dos maestras con amplia experiencia en la SED –entre quince y veinte años–, una de ellas con formación de maestría y otra de especialización, observaron que 54 % de las familias del colegio son desplazadas; la mayoría de ellas, provenientes del campo, indígenas y afrodescendientes, se enfrentan en la ciudad al desarraigo de su cultura, su historia de vida y sus saberes ancestrales. A esto se suma el hecho de que la escuela se dedica a homogeneizar a los y las estudiantes según la cultura mayoritaria. Las maestras propusieron la realización de encuentros –«diálogos de saberes», les llamaron– para que las familias cuenten acerca de su vida. De ellos surgen una serie de saberes que comparten con los niños y niñas, lo cual enriquece su educación.

«Del revés al encuentro» es un colectivo de familias que transmiten sus saberes culturales a la comunidad escolar (estudiantes, docentes, otras familias) y buscan reivindicar y fortalecer su identidad y autonomía y construir conjuntamente un territorio en el que la diferencia no sea motivo de exclusión o subordinación. Las familias, que se han organizado en equipos por saberes (gastronomía y artesanía, entre otros), asisten al colegio en tiempos acordados para compartir sus conocimientos. También hay iniciativas, organizadas

por las mismas familias, para socializar en la comunidad creaciones artísticas o escritas.

Este proyecto hace parte del PEI del colegio, que se encuentra en la localidad de Engativá y atiende a 1168 estudiantes de los estratos 1 y 2. Su misión es formar niños, niñas y jóvenes felices y soñadores, con altos índices de autonomía, autorreconocimiento, honestidad y creatividad; capaces de transformar positivamente su realidad y proyectarse a la comunidad, mediante el desarrollo de capacidades de ser, vivir y convivir, conocer, hacer y trascender. De acuerdo con su visión, en 2022 el colegio estará posicionado como una institución que gradúa líderes de alta calidad humana, felices, creativos e innovadores (Colegio José Asunción Silva IED, 2016, p. 5).



Figura 11. Colegio José Asunción Silva IED. Archivo de las coordinadoras del proyecto «Del revés al encuentro».

Ruta 8. «Día de la familia»

Este proyecto se desarrolla en el Colegio Paulo Freire IED de la localidad de Usme, suroriente de Bogotá, que atiende a 3049 estudiantes, desde transición hasta grado 11. El proyecto es liderado por la

orientadora, psicóloga especialista en Desarrollo humano y magíster en Educación, quien hace parte de la institución desde su fundación en 2007.

El Día de la familia nació con la intención de acercar la familia a la escuela. Los dos primeros años fue un evento masivo que se celebró un sábado, al cual se invitó a las familias para darles a conocer algunas de las experiencias artísticas, culturales y deportivas del colegio. Esto implicaba un despliegue logístico muy grande y con algunas dificultades, por todos los elementos requeridos para garantizar la seguridad.

Como resultado de la evaluación de los primeros encuentros, se decidió reunir a las familias por ciclos en días diferentes. El énfasis en la calidad de los procesos ha tenido un impacto importante en la comunidad, y aunque la concurrencia no es masiva, ha dado buenos resultados la estrategia de convertir a los padres y madres asistentes en multiplicadores de lo que pasa en el colegio, para motivar a otros, mediante el voz a voz, a participar.

En la implementación de los encuentros se han realizado algunos cambios buscando hacerlos más atractivos para las familias. La apuesta del colegio busca también que cada familia se autogestione, evidencie sus necesidades y considere cómo puede empezar a transformar su realidad y su contexto.

En el Día de la familia, padres y madres acompañan a los y las estudiantes en una jornada normal de clase: forman, entran al comedor y salen de la formación; luego, las maestras dirigen en los salones actividades lúdicas y pedagógicas con un sentido, como el rincón de la lectura y los masajes. Ese día, padres y madres generan las dinámicas del colegio y descubren aspectos de este que quizás les eran desconocidos.

La implementación de esta ruta coadyuva al desarrollo del PEI, «Construyendo una educación con responsabilidad, libertad y sentido social», en tanto promueve que cada familia sea la gestora de su proceso. En este sentido, el colegio apropia los postulados del pedagogo cuyo nombre lleva, Paulo Freire, basados en la pedagogía de la libertad y de la responsabilidad social. Se busca que las familias

identifiquen los problemas y, además, las maneras de solucionarlos, que sean artífices de ese proceso. Por eso es importante que conozcan la dinámica del colegio en un día normal y, a partir de ella, propongan acciones de participación y contribución.⁵



Figura 12. Colegio Paulo Freire IED. Archivo personal.

Ruta 9. «Haciendo familia, construimos país»

Este proyecto se desarrolla hace siete años en los cursos jardín y transición del Colegio Débora Arango Pérez IED, de la localidad de Bosa, cuyo PEI lleva por nombre «La excelencia académica, una oportunidad de vida para el desarrollo personal y social». Liderado

⁵ Entrevista de la autora a A. Clavijo, orientadora, 22 de septiembre de 2015.

por dos maestras licenciadas en Educación preescolar, con formación de maestría, tiene como objetivo cerrar la brecha entre escuela y familia logrando un trabajo colaborativo para la formación de niños y niñas. Busca desarrollar un fuerte sentido de responsabilidad de las personas consigo mismas, con los otros y con la ciudad, contribuir a la sostenibilidad de la institución familiar y lograr que esta se empodere de su vital aporte al hecho educativo, todo con el fin de realizar un verdadero trabajo en equipo para transformar la realidad.

Este colegio ofrece los niveles de educación preescolar, básica y media académica bilingüe, con educación media fortalecida en ciencia y tecnología, artes y diseño, y lengua extranjera (inglés y/o francés). A través del programa «Volver a la escuela», presta un servicio social a una población vulnerable: niños y niñas en extraedad. Su misión es la formación de individuos con conciencia social, responsabilidad en lo personal, lo intelectual y lo espiritual, dominio de una segunda lengua, competencias comunicativas y un manejo de la tecnología que les permita la continuidad exitosa en la educación superior y/o el mundo laboral. Como visión, se planteaba para 2020 posicionarse como una de las primeras instituciones bilingües de Bogotá, articulada con la universidad en el primer ciclo propedéutico de la educación técnica en ciencia y tecnología, artes plásticas y diseño, y con estudiantes felices, con un gran sentido de vida, una alta autoestima y una significativa proyección al mundo social, familiar y laboral (Colegio Débora Arango Pérez IED, 2017).



Figura 13. Colegio Débora Arango Pérez IED. Archivo personal.

Línea Escuela-Familia

En el contexto de ocurrencia de la investigación también se encuentran expertos de la Secretaría de Educación Distrital que en 2015 y 2016 hacían parte del equipo de la Línea Escuela-Familia. Este proyecto de la SED surgió en 2014 como respuesta a la necesidad de articular la familia a las dinámicas escolares y resignificar la relación entre ella y la escuela, a partir del reconocimiento de que suele ser el actor menos visible o con menor participación en el acto educativo.

La directora de la Línea Escuela-Familia en el momento en que se realizó esta investigación es licenciada en Psicología y Pedagogía, magíster en Desarrollo educativo y social y especialista en Docencia universitaria. La Línea cuenta con un equipo interdiscipli-

nar conformado por gestores que apoyan los procesos de escuelas de padres en las localidades de Bogotá. De este equipo asisten a cada colegio dos profesionales, uno de ellos con formación en Psicología y otro con licenciatura, que tienen experiencia con primera infancia en entidades como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Cap. 3

Construcciones del vínculo familia- escuela en nueve rutas pedagógicas: descripción, análisis e interpretación

*Una vez que hemos logrado darles a los sucesos
una explicación diferente, también nos encontramos
en condiciones de optar por transformar
nuestra propia realidad.*

WALTER DRESEL

Para comprender los aspectos relevantes del vínculo familia-escuela y analizar las prácticas, saberes y sentires de padres, madres y docentes con respecto a él, se han sistematizado y construido dos unidades hermenéuticas (UH): una de ellas da cuenta de las voces de padres y madres; la otra, de las voces de maestros y maestras. De ellas emergieron, en el proceso de codificación axial, categorías comunes a ambas: (1) *apreciaciones de la relación familia-escuela*, (2) *participación de la familia en la escuela*, (3) *trascendencias de la relación familia-escuela*, (4) *tensiones de la relación familia-escuela*, (5) *evaluación de la participación de la familia*, (6) *rutas de acción* y (7) *motivaciones de los y las docentes*.

A continuación, se presenta cada una de estas categorías con sus respectivas subcategorías, representadas en las voces recogidas durante la investigación. Alrededor de la UH *padres de familia* se analizan las categorías que se relacionan con ella de manera directa. Aparece en el análisis una categoría que no es común con la UH *docentes* y que emerge de las voces de docentes, coordinadores(as) y profesionales de la Línea Escuela-Familia en el nivel central de la SED.

Entre las categorías y subcategorías que emergen del análisis se configura una categoría central: *relación familia-escuela*. Las subcategorías corresponden a aspectos que configuran este vínculo.

A partir de las apreciaciones sobre la relación familia-escuela toma forma la participación de la familia; a su vez, a partir de esta se revelan las trascendencias de la relación, que marcan un horizonte alentador y llaman a fundar espacios distintos. Es decir que estas relaciones y tensiones dan origen a rutas de acción, las cuales se postulan como pautas orientadoras para consolidar procesos familiares, institucionales y gubernamentales y abrir nuevos trayectos a la vida

educativa, con miras a trascender de un vínculo basado en la formación académica a uno basado en la formación de seres humanos felices, que se reconocen y reconocen a los demás, que se sienten parte de un colectivo y que a través de cada una de sus acciones aportan para un mejor vivir y un mejor estar en comunidad.

Esto permite vislumbrar la posibilidad de construir desde el contexto escolar una relación entre familia y escuela en la que –a partir de una propuesta pedagógica concebida desde la participación (no siempre presencial), el reconocimiento, la corresponsabilidad y la apertura– ambas depongan sus distanciamientos y críticas y funden vínculos solidarios, con un lenguaje común que brinde a niños y niñas, padres y madres, docentes y directivas, y a todas las personas que disponen un entorno de protección y afecto para las familias, la oportunidad de fomentar estrategias de participación que busquen la armonía, el desarrollo y el crecimiento.

Categoría: apreciaciones de la relación familia-escuela

Lo tienen a uno muy en cuenta, están muy pendientes de que uno pueda asistir, lo hacen sentir a uno importante dentro del proyecto... (padre de familia)⁶

Esta categoría da cuenta de las formas como padres, madres y docentes perciben la relación familia-escuela.

Subcategoría: consideraciones sobre la relación

La primera consideración radica en la idea «Todos aportamos». La relación es vista desde la posibilidad de un trabajo mancomunado en

⁶ En adelante, las voces de padres y madres se identifican con la letra F (familia).

el cual cada quien participa y contribuye con su sentir, hacer y saber. Surge así una idea de corresponsabilidad.

El colegio no soy yo, sino somos todos, somos una familia y todos estamos en formación. El colegio nos da, nosotros también debemos dar; no es, por ejemplo, yo matricular a mi hijo y que el profesor y el colegio miren... (F)

Las mamás, a pesar de tener sus otras cosas, (...) asisten con sus hijos y les interesa ver qué están haciendo con ellos, no es solo mandarlos y eduquenlos, sino vamos a ver cómo los están educando, y yo ayudo. (F)

Hemos hecho un verdadero trabajo en equipo porque las familias traen muchas cosas al colegio, tienen infinidad de saberes y mil cosas diferentes. (docente)⁷

La expectativa es poder unir toda la relación escuela-familia y poder vincular a los padres a la vida escolar. Que entren al ambiente escolar, porque muchas veces no logran hacer empatía con la escuela. (D)

Las acciones implementadas generan otra manera de ver la relación familia-escuela. Se ha logrado un involucramiento que produce agrado y satisfacción y puede proyectar acciones de trabajo en el aula desde los contextos de niños y niñas.

Cuando yo estudié, muchas veces la mamá no sabía cómo se llamaba la profesora, ni la profesora conocía a la mamá, entonces me ha llamado la atención que la profesora puede llegar a formarse una idea sobre en qué espacio el niño se está desarrollando, y así de pronto llegar a trabajarlo más.

⁷ En adelante, las voces del personal docente se identifican con la letra D.

Por ese lado, de pronto [puede] fortalecer habilidades que él tiene, cómo trabajar, o saber por dónde trabajarlo. (F)

Las voces de la coordinación enuncian la necesidad de resignificar la relación como la posibilidad de un trabajo mancomunado que fortalezca los procesos educativos con un sentido real de pertenencia.

La Línea (...) nació de la necesidad que existe de vincular nuevamente a los padres en los colegios distritales, de esas ganas de fortalecer la relación entre familia y escuela. (...) Que no sea solamente que el padre vaya a buscar los resultados de las calificaciones, (...) que se vincule por medio de otra serie de actividades que le permitan fortalecer su rol como padre, madre o cuidador. (D)

De nada sirve que estemos hablando de una calidad educativa y que en el aula se esté desarrollando todo un proyecto, una apuesta de ciudadanía, de lo cognitivo, de lo personal, si en el hogar no estamos sintonizados con los mismos objetivos y con los mismos principios (...). Uno no debería decir que se matriculó al niño, sino que se matriculó la familia. (D)

Las voces de maestros y maestras ratifican que la relación es resignificada cuando cada parte siente que puede ser un apoyo para la otra; que hay una alianza cuyo objetivo común trasciende la formación académica.

No los invitamos con la nota en el cuaderno de control sino que, en la medida que tú envías una tarea o planteas una actividad, que envías una lectura, eso hace que ya tengamos otros temas de qué hablar, no solamente que se les perdió la chaqueta o que no aparece el lápiz, sino que hay otras cosas de las que podemos dialogar y con las cuales nos estamos enriqueciendo. Ya no es como en el inicio: «Profesora, dígame que se porte bien», sino [ver] qué hacemos en conjunto para

que ese comportamiento madure, mejore y se transforme. Hay situaciones en las que los papás no cuentan con muchas herramientas, [y proveerlas] también es un apoyo; lo buscan en nosotros, pero finalmente es un trabajo en conjunto. (D)

La familia valora sentirse incluida por la escuela en los procesos de los y las niñas. Cuando se le enseñan opciones de trabajo con ellos, se siente respaldada en su rol.

Hay muchos papitos que no estamos empapados de lo que hacen los niños, ni lo que hacen en el colegio, sino solamente vienen a recoger el boletín. Eso también nos sirve como una guía, unirnos más con el colegio y saber qué están haciendo desde pequeños, empaparnos con ellos en el tema; porque en la casa podemos estar con ellos, tenemos tiempo de estar con nuestros hijos, de compartir, hacer tareas, mientras que otros papás no tienen el tiempo y aquí, en esos diez [minutos] o media hora que tienen con el proyecto pueden empaparse, pueden saber qué está haciendo el colegio y el beneficio que nos trae, tanto para nosotros como padres como para los niños y el colegio. (F)

Los y las docentes, a su vez, encuentran en padres y madres elementos que enriquecen a diario su labor: cuando las familias comparten su idiosincrasia, su cultura y sus costumbres, alimentan la vida de la comunidad. También es visible la necesidad de reconocer que padres y madres desean participar en el contexto escolar y apoyarlo.

Las familias que han estado convocadas a acciones o a procesos de las instituciones educativas lo han sido a invitaciones muy puntuales, pero no a procesos largos, ni a pensar conjuntamente lo que pueden hacer para favorecer al niño o el joven. Eso marca una diferencia (...), que me inviten consecutivamente a un proceso de reflexión donde yo pueda aportar también elementos: uno, porque vivo en la comuni-

dad; dos, porque conozco a mi familia y a los niños que habitan mi barrio; tres, porque soy el padre o la madre que puede aportar a que ese niño se potencie más en todo el sentido de sus capacidades. (F)

Al comienzo fue difícil porque los papitos no se sienten reconocidos (...), como que puedan aportar algo, pero en la medida en que se involucran, se ven en comunidad y encuentran un territorio en donde pueden seguir arraigando su cultura, eso les da otro sentido. (D)

Los testimonios ponen de manifiesto la satisfacción de encontrar y de ofrecer una escuela de puertas abiertas en la que se hacen visibles la cercanía, la solidaridad y la disposición al trabajo mancomunado.

No es solo el estudiante, acá también es estar pendiente de una mamá: «¿Su mamá por qué no ha venido?», «¿Tú sabes de la señora Gloria, que no la he vuelto a ver?», «¿Quién está trayendo al niño?»... Es muy importante conocerse y tomar interés por los demás compañeros, papás y niños. (F)

Conocemos más a los profesores, tenemos más acceso al colegio; de pronto se da uno a conocer porque obviamente estar con los hijos de uno es buenísimo, mirar cómo se comportan acá, qué relación tienen con los profesores, y los profesores tienen una visión más nítida de cómo uno trata a los hijos en la casa (...). Es bueno porque uno tiene más relación con los profesores, con los coordinadores, las directivas, inclusive con las instalaciones, porque te estás dando cuenta realmente de cómo se está trabajando en el colegio, qué se está haciendo con lo que llega, cómo es que se trabaja. (F)

Eso que se nota es el sentido de pertenencia, es el amor a la institución, porque encuentran que hay personas que los escuchan, que están conociendo a sus niños, que los están

conociendo a ellos, y que de alguna manera el interés es ayudarlos; en ningún momento es el escarnio, la vergüenza, ni la burla, sino es más en el plano de la ayuda, la cooperación y la crianza. (D)

Subcategoría: experiencias favorables

Las acciones más relevantes que benefician la relación familia-escuela se destacan en esta subcategoría, que recoge seis experiencias. La primera es la articulación familia-escuela.

Me motivó que he visto a muchos niños con diferentes dificultades tanto de comportamiento como de motricidad. (...) Tratar de buscar el acercamiento a padres, porque en estas instituciones vemos que el vínculo entre las familias y el colegio es a veces muy complicado (...). Se buscaba un poquito más de vinculación y que las dificultades de los niños se pudieran trabajar a través del arte y otro tipo de actividades distintas a las académicas. (D)

Es interesante, porque muchas veces nosotros como padres y por las ocupaciones diarias creemos que estamos teniendo una comunicación de vida con nuestros hijos y no es así, entonces este proyecto de las cartas incentivaba a que tanto el niño como el colegio estuvieran en constante contacto con nosotros como padres. Ahí nos enterábamos de las actividades y además de eso nos enterábamos de la situación del niño en el colegio y de las razones en cuanto a educación en el niño (...). Eso hizo que se fortalecieran esos lazos. (F)

La segunda experiencia favorable es la posibilidad de encuentro familiar a partir de la relación familia-escuela. Para padres, madres y docentes, los encuentros en la escuela son un momento valioso para manifestar el amor hacia los hijos e hijas y estudiantes, durante los

cuales se hace evidente que la labor educativa no se limita a lo académico, sino que puede gestar procesos de unidad familiar y lazos de solidaridad con la escuela.

Nos sentamos por ciclos con los docentes a planear la escuela de padres y también surgía de lo que ellos veían en el aula. El tema es «afecto», pero, de acuerdo con las necesidades, ¿cómo lo vamos a trabajar? (...) Tomamos la voz de los profesores, la voz mía, la voz de la escuela como venía funcionando con los papás, la voz de los papás, que nos decían «queremos talleres con nuestros hijos», y terminamos haciendo una planeación de un taller que fue hermoso, hicimos masajes, los papás se volvieron niños. (D)

Teníamos muchas expectativas al comenzar porque no sabíamos de qué trataba, y nos daban temor algunas cosas, pero al final el proyecto hizo que la creatividad surgiera y pudiéramos establecer normas y reglas en la casa de una manera no tradicional, y que además nos llevaba a unirnos como familia, amarnos, conocernos, relacionarnos, entender qué le gusta al otro y qué no le gusta, que (...) la niña nos conociera y que nosotros también la conociéramos a ella. (F)

Docentes, padres y madres convergen en la idea de participación como una oportunidad para crear lazos afectivos. En la medida en que la escuela invita y la familia acepta esa invitación, se generan cercanía y afecto entre los miembros de cada familia, entre las familias y el personal docente, y entre las familias que conforman la comunidad escolar. Esos lazos afectivos son otra experiencia favorable.

Hemos encontrado con grata sorpresa que los vínculos que se establecen son muy fuertes, se crean unos lazos afectivos y de compromiso, se logra ver en las familias una gran sorpresa de descubrir en sus hijos cosas que ni siquiera sabían que tenían. (D)

La parte afectiva me parece fundamental, porque a partir de cultivar y despertar el asunto del afecto y del amor, eso es importante, (...) un niño con esas condiciones es valiosísimo, va a aprender a querer, a manifestar cosas, a sentir cariño por los compañeros. La sensibilidad es fundamental para estos niños, y eso va a quedar para toda la vida. Me parece cheverísimo. (F)

El reconocimiento de la familia al personal docente es también una experiencia favorable. Aunque a veces parece que lo único que surge en algunos contextos educativos son comentarios antagónicos y despectivos frente a la labor docente, esta subcategoría rescata la voz de padres y madres que valoran a los maestros y su trabajo.

Papás que están más dispuestos a escuchar, que van y le dicen al docente: es que en esa escuela me enseñaron esto, esto y esto... alguna vez la coordinadora me dijo: «Venga, ese trabajo que está haciendo es muy bueno, porque una mamá vino y me dijo que desde que estaba viniendo a sus talleres ya no grita a la hija, ya no le pega como antes». Son cosas que uno no logra medir porque de alguna manera la rotación de la población también a veces desfavorece procesos. Pero los que han venido con cierta frecuencia se han llevado cosas que han generado cambios en sus casas, dicho por ellos mismos. (D)

Ser uno maestro de sus hijos en el propio colegio, ver que la profesora se sienta y uno venir a enseñarles a ellos y ocupar el puesto del maestro que uno a veces critica que porque le va mal al niño, y uno dice que la profesora es que no le pone cuidado, es ponerse en los zapatos de otra persona. Es fundamental en la vida de uno y ver que, de pronto, le atienden dos y tres niños porque los otros están jugando. Ser maestro es duro... (F)

Otra experiencia favorable en la relación familia-escuela tiene que ver con la posibilidad de inclusión. Hay reconocimiento de un factor importante en la actualidad dentro de las aulas: la visibilización de la diversidad y la diferencia, en la que todos cuentan, con sus fortalezas y dificultades.

Aquí tenemos graves problemas de inclusión. Tengo niños de extraedad que han repetido preescolar, primero, segundo y tercero, y como no tenían un diagnóstico médico posiblemente tenían que volver a cursar tercero (...). Un estudiante de 13 años en tercero de primaria, en donde es un problema social porque se mete en todo menos en las cosas positivas, entonces nos ha ayudado también hacer ese camino de cómo pueden ser las cosas para hacer esa inclusión, y se logra una inclusión honesta, ética, una inclusión real y no una inclusión de doble moral. (D)

Muy agradable, porque primero empezaron con los niños que iban mejor, para que los otros no se atrasaran más (...), y después integrar más gente. (F)

La última de las experiencias favorables identificadas es el compromiso de los padres con los proyectos. Si bien, como más adelante veremos, es también una tensión, resulta importante visibilizar que los y las docentes sienten el respaldo a sus propuestas, y que los padres y madres asumen ese compromiso como una manifestación de afecto a sus hijos e hijas y como una posibilidad de integrarse a los procesos del colegio.

Yo pienso que tienen menor miedo y desconfianza para venir a decir, para venir a preguntar, al menos. Tienen mayor actitud de aprendizaje, «yo vengo aquí a ver qué me van a dar», entonces tengo papás que se repiten las escuelas porque les gusta. (D)

Es rico, (...) primero que todo por la integración tanto con las profesoras como con todos los niños. Lo que yo pienso es que en las circulares del último encuentro que hubo decía que era obligación, yo diría que eso no es obligatorio porque es que son los hijos de uno, son compromisos que uno tiene. (F)

Subcategoría: prácticas por mejorar

Se trata de experiencias que se deben revisar, pues no permiten un buen desarrollo de la relación familia-escuela. Una de ellas es la percepción negativa que tienen algunos miembros del personal docente respecto de la participación de la familia o de los proyectos con la familia, por considerar que invaden los espacios escolares y afectan los procesos educativos. Vale la pena aclarar que las voces que enuncian este punto de vista no corresponden a los y las docentes que suelen convocar a la familia en sus proyectos.

[Uno de los] aspectos débiles que hay que trabajar más es la participación con los profesores. Yo creo que la escuela sigue siendo un contexto con una frontera externa muy rígida, poco permeable. Mi investigación va en esa línea: busco mirar la representación de la participación de los docentes y de los papás, cómo es que ellos se representan este tema de la participación en tres líneas distintas: los mecanismos formales de participación, las vías informales –porque hay muchas formas de involucrarse que no están escritas en ningún lado– y los medios de comunicación: ¿cómo es la comunicación que se tiene con los papás? Mi percepción es que desde adentro generamos una frontera muy grande, que esperamos que ellos se involucren pero, por ejemplo, aquí para que un papá venga, hable u opine tiene que esperar a que primero, el niño haga el favor de decirle al docente que le haga una citación; segundo, que el docente tenga el horario disponible para atenderlo; tercero, que le llegue la citación; cuarto, que

a él le den el permiso en el trabajo para que pueda venir, entonces son un montón de cosas medio burocráticas que no favorecen. (D)

Yo pienso que [debería haber] horarios más accesibles de atención porque, por ejemplo, uno necesita hablar con la profesora y dicen que es hasta las 11:30, y uno no puede a esa hora. Entonces a veces yo le comento a mi esposa que necesitamos preguntarle algo a la profesora y ella me dice que ya le envió un correo, pero a veces no es tan certero como quisiera uno. (F)

La organización de los tiempos familiares es otra práctica por mejorar. Esto invita a la escuela a pensar en acciones para fortalecer la relación con la familia en las que la presencialidad no sea la única alternativa, dado que factores como el trabajo y la situación económica pueden impedir la participación de padres y madres, por más deseo que tengan.

¿A los niños les gusta que sus papás participen? Sí, a mí me parece que sí, porque yo siempre que vengo a un taller de esos, niños con padres, yo siempre veo cuatro, cinco tristes. A mi hijo lo veo feliz, y cuando le digo de mentiras «hoy no voy a ir», él dice «bueno, qué tristeza». (F)

Yo no encuentro una dificultad muy grande. De pronto con las tareas del proyecto, el incumplimiento, que a veces no las traen puntualmente, entonces estamos evaluando que el fin de semana es para otras actividades familiares, por lo general se van para el fútbol, para los cursos, las reuniones familiares, y la tarea se vuelve como una carga y no la alcanzan a hacer. Pero ellos igual la traen en el transcurso de la semana, siempre la cumplen, pero a veces no la traen puntualmente el lunes, entonces esa es una dificultad que hay que replantear, y darles un placito más para que la traigan. (D)

Otra de las prácticas por mejorar se relaciona con la falta de recursos para los proyectos, en cuanto que las instituciones no cuentan con los recursos logísticos y de personal para apoyar de manera sólida el establecimiento de la relación familia-escuela. Esta dificultad es enunciada sobre todo por el personal docente y la coordinación de la Línea en el nivel central.

Yo a veces siento que es un poquito débil, que es más como la fuerza que ellas [las instituciones] tengan, la disposición que tengan. La debilidad, yo creo, es que no contamos con muchas herramientas, entonces a veces es como, bueno, se organiza la presentación, pero después... Entonces la debilidad es que no contamos con los apoyos tal como se pensaron, y ahí sí lo tengo que decir: nuestros recursos no siempre llegan como debieran ser, como se pensaron o planearon, eso a veces desmotiva. (D)

La última de las prácticas por mejorar identificadas se relaciona con la idea que tienen algunas familias acerca de que la escuela solo las convoca para dar quejas o informes negativos. Esta inquietud es formulada por el personal docente. Más allá de la comunicación sobre las situaciones académicas, la relación con la familia puede trascender hacia la construcción de un trabajo mancomunado con miras a la formación integral de niños y niñas. Se requiere apoyar a la familia en esa labor de formación, que implica bienestar no solo para los y las estudiantes sino para todo su contexto.

Subcategoría: conocimiento del contexto familiar

Esta se relaciona con los aspectos de la familia que el colegio (o la experiencia pedagógica) requiere conocer para asegurar un mejor desarrollo del proceso educativo. Las voces de los y las docentes mencionan dos puntos en particular: la estructura familiar y la dinámica familiar.

Conocer la estructura familiar de los y las estudiantes permite a la escuela direccionar o redireccionar sus prácticas pedagógicas, a fin de contextualizarlas para las necesidades de la comunidad.

Nosotros desde el Departamento de Orientación hacemos un diagnóstico psicosocial (...) cada dos años y allí lo que buscamos es caracterizar cómo son los tipos de familia que tenemos en la institución, cuáles son las necesidades; allí también caracterizamos cuánto tiempo pasan con sus hijos, a qué dedican los tiempos libres, como para hacernos una idea de cómo es el grueso de las familias que nosotros tenemos en este colegio. Y eso no solo nos sirve a nosotros, sino también le sirve a toda la institución para mirar y para reprogramar y para articular muchos proyectos y cosas que se hacen en la institución. (D)

Por su parte, la dinámica familiar está muy ligada con la estructura. No solo es importante saber cómo están constituidas las familias, sino también cuáles son sus realidades, limitaciones y proyecciones, de manera que las acciones emprendidas por la escuela no se conviertan en puntos de tensión.

Nosotros tenemos que conocer la familia dentro de sus percepciones: cómo concibe tal cosa, qué hace, a qué se dedica, porque necesitamos potencializarnos con todo lo que ellos hacen. Nuestras familias son recicladores, todas madres cabezas de familia; son señoras que trabajan de noche, que ni siquiera ellas mismas nos cuentan qué son, pero con las descripciones de los trabajos [que hacen] los niños uno entiende que son damas de compañía. Aquí hay muchos trabajos, de todo tipo, hay personas que dicen vender tintos a cinco mil pesos, donde el tinto lleva un valor agregado, entonces tú lo tipificas dentro de la caracterización de familias como una independiente, pero sabes que realmente lo implícito de esa dinámica nocturna es otra cosa, y que tú tienes que sacar lo

bueno de ahí y (...) llenarte de herramientas de lo que hay, de lo positivo. (D)

La categoría *apreciaciones de la relación familia-escuela* revela convergencias interesantes entre estos dos agentes educativos: las experiencias favorables en la relación determinan las consideraciones que la familia tiene acerca de aquella. Es decir que la forma como se establecen los lazos entre familia y escuela a través de las acciones propias de los proyectos marca el carácter de la relación, así como la participación (o falta de participación) de la familia.

De otra parte, es notoria la importancia que otorgan ambos contextos a la resignificación del vínculo entre ellos como una situación esperanzadora. También se destaca el reconocimiento de que ambos aportan a la construcción de la vida de los y las estudiantes: la familia, como primer agente formador, instaura las pautas iniciales, y luego la escuela entra a ese proceso. Ambas instancias pueden y deben armonizarse, en busca de una formación integral que tendrá gran incidencia en el contexto familiar.

Sin lugar a dudas, para padres y madres los lazos afectivos que se desarrollan con el colegio y con otras familias son la mejor experiencia derivada de los proyectos. Se ratifica que el vínculo familia-escuela supera la preocupación por lo académico y, por qué no pensarlo, centra su mirada en la necesidad de fortalecer los ambientes desde la perspectiva de lo humano, de lo afectivo, de las relaciones, de la construcción de capital social en las comunidades. Como señalan varios autores, vale la pena el esfuerzo de crear una alianza entre familia y escuela en tanto instituciones que se reconocen mutuamente. De acuerdo con Silva y Tabernero (2013):

Escuela y familia tienen influencias superpuestas y responsabilidades compartidas, por lo que ambas instituciones deben cooperar en la formación y sano desarrollo integral de los niños. Padres y docentes tienen que redefinir sus relaciones sustituyendo el conflicto o la desconexión por la colaboración y el trabajo en equipo para prevenir el maltrato infantil

(...). La familia es la escuela más importante y es poco lo que pueden hacer la escuela o los docentes si no se tiene el apoyo y la alianza de los padres y representantes. De ahí el ineludible compromiso de actuar unidos y emprender juntos la interesante tarea de formar y educar a los niños y niñas, así como velar por su desarrollo armónico integral. Entonces, se deben hacer grandes esfuerzos entre todos, para superar el actual desencuentro y estrechar lazos cada vez más estables y sólidos entre la escuela y la familia, entre padres y docentes. (p. 61)

Así, es fundamental trabajar por la resignificación de la relación familia-escuela desde la mirada institucional, pues si bien existen proyectos con experiencias pedagógicas valiosas, algunos estamentos y factores parecen amenazar constantemente esas iniciativas, a pesar de la evidencia sobre sus resultados y su valor agregado para las instituciones.

Categoría: participación de la familia en la escuela

Los hemos llamado «sabedores». Entonces están los sabedores del tejido, los sabedores de la cocina, los sabedores de los juegos ancestrales, los sabedores de la huerta y los sabedores de la maloca. (D)

Esta categoría se refiere a las acciones que padres, madres y docentes realizan para fortalecer la relación familia-escuela. Aunque la mirada se centra en las acciones que promueve la escuela, también se analizarán con detenimiento las maneras como se asume la participación de los padres y madres, sus motivaciones y sus sentimientos acerca de su rol en la escuela.

Subcategoría: formas de participación

Se refiere a las maneras como padres y madres se hacen visibles en la escuela a partir de las propuestas pedagógicas del personal docente para generar una relación familia-escuela. La participación ocurre de diferentes formas, que marcan un ser y un estar de las familias en el ámbito escolar. Una de ellas es la posibilidad de conocer el colegio y sus dinámicas.

Para mí es bueno saber cómo es el aprendizaje de mi hijo, cómo le están enfocando el aprendizaje, y ese aprendizaje poderlo llevar a casa. Esa es una parte positiva en lo que yo veo, porque lo que decía yo ahora: uno piensa que con solo llenar el cuaderno de planas [el niño] está aprendiendo, y no, ya el aprendizaje lo están enfocando a juegos, a actividades lúdicas, que me parece mucho más chévere. Yo creo que ese es el punto más importante. (F)

Por su parte, el personal docente rescata la importancia de que los padres y madres asistan al colegio y conozcan su funcionamiento y sus proyectos.

Lo que queremos (...) es que las familias estén más involucradas en las actividades de los niños para que haya una mejor competencia socioemocional, pero además de todo eso, que se involucre la escuela, que no tengamos miedo de que los padres se enteren, que vengan y participen, que vengan y estén con nosotros, que sepan qué es lo que se hace con sus hijos para que también apoyen los procesos. (D)

Tanto para la familia como para la escuela, que la otra parte conozca su dinámica abre las posibilidades de aunar esfuerzos, evitar distanciamientos y construir una comunicación clara y asertiva para generar la participación acertada y pertinente de cada agente educativo.

Otra forma de participación es la escuela de padres, estrategia por excelencia de los departamentos de orientación.

Es cada dos meses. El mes pasado vine y estuvo bien bonita, fue con unos títeres respecto a un tío que abusaba de un niño, (...) los niños no le querían contar a la mamá porque después la mamá se enojaba. (F)

Una necesidad que vimos en el 2013 era el trabajo de maltratos (...). Ellos empezaron a identificar que no era maltrato solamente de golpes, entonces toda la escuela de padres estuvo orientada hacia la identificación de las diversas modalidades del maltrato. Empezamos a hablar con Marcela, y dijimos: «Nosotras no podemos hacer todas las escuelas de padres, esto es asunto de todos, aquí todos somos orientadores de alguna forma». Entonces hablamos con las coordinadoras para que las escuelas de padres se trabajaran en los espacios de reunión de entrega de boletines (...). Dijimos: «Hay dos grandes escuelas, que las dirige orientación, una cada semestre, y hay cuatro escuelas concretas, que las harían en cada una de las entregas de boletines los docentes». Tuvimos una diferencia gigante y la coordinadora de mi jornada me ayudó y me dijo: «Listo, hagámosle». Ella decía de una que sí y me abría los espacios en las entregas de boletines para que yo le entregara al docente la planeación de su taller. (D)

Para la coordinación de la Línea en la SED, es fundamental consolidar de manera efectiva los procesos de escuela de padres:

Los contextos específicos tienen que ver con el desarrollo del trabajo con las familias que están vinculadas directamente con el sistema educativo. Se trabaja con las instituciones educativas y con los orientadores en particular para acom-

pañar todo el tema de las escuelas de padres que por reglamento, por ley o por normatividad [la escuela] instaura. Eso es lo que en muy pocas ocasiones se dinamiza: una escuela que efectivamente convoque al padre y/o la madre a la reflexión de lo que implica su participación en el desarrollo de los niños y jóvenes.

La escuela de padres es la estrategia con la que por lo general las instituciones escolares han convocado a las familias para apoyar los procesos de crianza y formación. Están a cargo de los equipos de orientación escolar, que conducen las reuniones, a manera de taller. En la mayoría de los contextos escolares no se ha logrado el desarrollo que se quisiera; la asistencia de las familias es escasa, debido a los horarios y a que en ocasiones los temas tratados no responden a las necesidades más sentidas de la comunidad.

Las orientadoras consideran que la escuela de padres ha resultado una estrategia única de los colegios para convocar a las familias, tratando de atender las necesidades de la comunidad y, sobre todo, dándoles participación y corresponsabilidad. Para el nivel central, este recurso de acercamiento a las familias se debe fortalecer, aprovechando la disponibilidad de personal profesional para acompañar algunos procesos en las mesas de orientadores, quienes luego se convertirán en multiplicadores de la estrategia.

Una tercera forma de participación tiene que ver con el reconocimiento de la familia en la escuela. Este fortalece la relación entre ambas instancias y genera espacios donde la familia siente que sus saberes y sentires son valorados, lo cual da sentido a su participación.

En la invitación del tema que se va a exponer ese día, yo lo preparo por ahí ocho días. Sobre la cartelera, yo le pregunto a mi hijo: «¿Cómo quieres que la haga?, él me dice: «Mami, a mí me gusta que me ayudes con la cartelera, yo la quiero hacer así». Pero mi esposo me dice que yo le meto mucha cosa, y yo le digo que esa es la esencia para que ellos se sientan bien y vayan bien preparados, que se sientan bien en su

exposición, orgullosos de su cartelera. Yo pienso que a todos los niños les pasa eso. (F)

El personal docente entiende que reconocer las voces y los saberes de padres y madres puede ayudar a que las familias se vinculen entre sí y con otros estamentos de la institución. Esto genera nuevas y más contundentes acciones de participación de las familias.

Hacemos los talleres, se llaman «encuentros de saberes», y hay momentos específicos donde se invita a «hay club», pero los hemos llamado «sabedores». Entonces están los sabedores del tejido, los sabedores de la cocina, los sabedores de los juegos ancestrales, los sabedores de la huerta y los sabedores de la maloca. Ya estamos haciendo una maloca en madera, lleva como tres años, y ha sido todo reciclado. Los papitos vienen los sábados, con lo que le cuesta a una familia estar acá, pero en esas invitaciones que hacen los papitos (...) ellos comparten el saber con sus hijos. (D)

La SED valora el reconocimiento a la familia y su voz como una forma de participación efectiva, no solo por la asistencia, sino por la identificación de las dinámicas familiares, sobre las que se reflexiona y a partir de las cuales se puede transformar.

Nosotros ahí hemos hecho un ejercicio importante en empezar a resignificar lo que implica la estrategia de acompañamiento de las familias. Digamos que empezamos a retomar varias cosas que la Secretaría viene desarrollando en este momento. Yo no sé si tú has escuchado todo lo que viene ocurriendo teóricamente, o lo que se ha planteado de enfoque en el Proyecto Educativo de Ciudad (...), con la metodología RAP (reflexión, acción y participación), que de alguna manera no es nueva porque esto viene de todo lo que planteaba Orlando Fals Borda sobre investigación, acción y participación, considerando que todos los actores que están en un contexto

inciden directamente sobre la transformación de estos elementos. Esta metodología, que más que metodología es como la ruta pedagógica, tiene cuatro momentos: uno es pensar y pensarnos, el otro es diálogo de saberes, el otro es transformando realidades, y el otro es reconstruyendo saberes. Estos pueden presentarse en desorden, aunque uno inicia siempre por el de pensar y pensarnos, y desde allí empieza a darse un valor pedagógico a lo que las familias vienen construyendo, a lo que vienen desarrollando, y a generar actividades que sean agradables para los padres, porque uno se pone a analizar: para ir a escuchar una persona una hora o dos horas, hable y hable sobre un tema que uno quiera participar, y no lo dejan...

La cuarta forma de participación identificada es el liderazgo y el voluntariado de padres y madres en la escuela, a través de los cuales fortalecen su relación con ella y le ponen a disposición sus saberes.

Yo quise participar por el conocimiento en danza, entonces estoy liderando el proyecto; en cabeza mía está lo de los papás. A mi hijo le encanta bailar, entonces también se inscribió para estar apoyándome, y estamos muy metidos en el proyecto porque prácticamente yo soy la cabeza este año, y estamos en esas, dándole duro al proyecto para que los niños aprendan. (F)

El personal docente valora y promueve ese liderazgo.

Hay algunos papás que por propia iniciativa dicen: «Profe, yo sé hacer pintucaritas», «Profe, yo sé hacer origami», entonces con la profesora se proyectan y se organizan, y entre la profesora y el padre de familia montan el taller. (D)

Uno de los derroteros de la SED es construir liderazgos a partir de la voluntad y la cercanía de padres y madres.

Las mesas estamentales de padres y madres (...) estaban un poco... no sé si no visibles, pero estaban con poca participación de los padres. Se ha ido dinamizando todo este tema en lo local y a nivel distrital, entonces es como darle sentido a través de la participación de los padres en los consejos de padres para que puedan participar en esa mesa a nivel local, que va un representante de cada colegio, y a nivel distrital va un representante de cada localidad, una o tres veces vienen a la mesa distrital.

Estos testimonios revelan un estar diferente de las familias en la escuela; son ellas las que de alguna manera asumen un papel protagónico. Es valioso que el contexto escolar promueva acciones en las cuales se desplieguen esas maneras de la cotidianidad familiar, para contribuir a la apropiación de saberes académicos, ancestrales, laborales, de oficio o de experiencia que padres y madres pueden compartir.

Otra forma de participación es involucrarse con los hijos e hijas en actividades promovidas por la escuela, dentro o fuera de ella. Para padres, madres y docentes, este tipo de participación abre posibilidades para el fortalecimiento de la relación.

Hubo cuatro actividades. Una era maquillar a los niños con pintucaritas, les hacían maquillajes a sus papás y era como resaltando algún valor que fuera importante en su hogar, en su familia, (...) lo hacían pintando la cara. Entonces casi todos pintaron corazones, banderas, y ellos decían que era amor, libertad, tranquilidad, confianza, sobre todo los niños hablaban así. ¿Y qué otras actividades? Lo otro era leer un cuento, entonces leían el cuento y [debían] tratar de decir de qué se trataba, pero entre los dos, papás y niños, narrar lo del cuento. Realmente yo no pude estar en todas porque estaba ayudándole a una de las profesoras, pero lo que me contaron y vi era narrar el cuento, intercambiar ideas y pintar cosas respecto al cuento. (F)

El personal docente promueve estos espacios, como una mediación para favorecer la construcción de ambientes en los cuales los miembros de la familia puedan conocerse mejor, valorarse y tener un tiempo exclusivo para compartir.

Ahora manejamos los cuadernos viajeros con tres personajes en tela que hicieron unas abuelas: una niña afro, una campesina, una wayúu, porque han sido las que han estado acá. Entonces ahí cuentan la historia al comienzo y son las tres que mayormente viajan a la casa, y ellos lo que cuentan es su cultura o tradiciones familiares, se toman fotos, pero ahora con esos personajes. (D)

Subyace en estas voces un llamado más que explícito a la escuela: la familia requiere su ayuda para tener espacios en los cuales pueda pensarse a sí misma de una manera diferente en su vida cotidiana. Mediante acciones que trasciendan lo académico, que reconozcan a la familia y le otorguen el valor que merece, ella podrá observarse, construirse, reconstruirse, reafirmarse y empoderarse, lo cual se traducirá en mayor bienestar.

Es importante ayudar a padres y madres a pensar en su labor como tales. Así lo expresan ellos al referirse a los proyectos emprendidos por el personal docente: valoran en gran manera esos momentos generados por la escuela en los que pueden reflexionar sobre su ser y hacer, cuestionarse y, a partir de eso, cambiar.

Todas esas cosas, esos videos y actividades (...) lo hacían reflexionar a uno mucho sobre la educación de sus hijos, que uno debe ser partícipe de ellos, porque uno muchas veces piensa: pues yo llevo a mi hijo al colegio y lo dejo allá y listo, allá es donde tiene que aprender y le tienen que enseñar. Y eso no es verdad; con mi hijo nosotros trabajamos mucho en eso, nosotros repasamos, inclusive en la cama: «Bueno, papi, repasemos esto», y a él todo se le queda. Yo le digo: «Papi, tú eres muy inteligente», pero como que los dos compaginamos

y yo pienso que gracias a todos esos talleres y a todas esas charlas hemos logrado esa unión. El niño en este momento está ocupando el puesto número uno. (F)

Con respecto a los talleres, ha sido excelente. Una experiencia fabulosa fue «Ana está furiosa»: es un video que tú encuentras por internet y se lo presentamos a los papás y a los niños, y la retroalimentación fue con los papás en familia (...). Afortunadamente nuestra población cuenta con internet y con todas las herramientas y se facilita, entonces ellos lo vieron aquí y luego lo replicaron en casa. Fue un trabajo espectacular, en el que la furia no se trata como algo negativo sino algo posible de controlar. En ese también los papás han participado, y en el de la película Intensamente, la película Romeo y Julieta, y en todos esos talleres que hemos trabajado aquí se han involucrado los papás, y a raíz de eso surgen proyectos. (D)

La Línea Escuela-Familia también orienta sus esfuerzos en esa dirección:

Creo que eso genera otro tipo de transformaciones. Ahora nosotros [no contamos con] un elemento que permita medir ese tipo de transformaciones, eso sería a largo plazo generarlo, y de hecho se está pensando en cómo generar esa línea de base de lo que podría uno encontrar y lo que podría transformar. Pero lo que uno empieza a recoger en los talleres de los padres que participan de las estrategias, por ejemplo los de Bogotá, tuvimos un taller con ellos, es sentir que sus hijos los reconocen distinto, que no es que «yo no sabía que mi hijo podía hacer eso», porque a veces para ellos reconocer algo bueno de sus hijos es una pregunta complicada (...). Siempre traen lo malo que los maestros mencionamos, no lo bueno que ellos pueden decir, entonces por ejemplo ese ha sido un ejercicio bonito: cómo pensamos distinto entre nosotros; por

eso cruza también el trabajo con familias, que nos aporta reconocer las vivencias, los saberes, las experiencias, todo lo que tiene que ver con el hacer, porque realmente los padres no necesitan teorizar sobre ningún tema: lo que necesitan es tener más elementos para mejorar y transformar sus prácticas de crianza.

Los colegios desarrollan acciones específicas para vincular a las familias. Estas acciones son un ejemplo de la manera como, a través de proyectos de diferente índole, se puede fortalecer la relación entre ambas instancias y se puede dar reconocimiento a los saberes de las familias y sus aportes a las iniciativas de la escuela, sean académicas, deportivas o culturales.

Nosotros, por ejemplo, en República de Colombia sede C (primaria) estamos haciendo «la granjita», donde nos integramos los padres de familia en la construcción de la granja, entonces sí hay acercamientos, pero el tiempo es muy corto también, porque es media hora en la semana donde los niños están con nosotros. Allí les enseñamos, los viernes en la mañana, cómo se hace un semillero, cómo se trasplanta, cómo evoluciona la plantita. [Estamos] sensibilizando por el problema del calentamiento global, para que el niño empiece a sembrar maticas en la casa y maneje los desechos orgánicos. (F)

La integración entre las familias es otra de las formas que asume la participación.

Pudimos entender, y ese es un aspecto muy importante, que aquí en el colegio lo que hicimos hace dos años fue grande, por lo que dice la señora Luz Mary, de que no era la familia Manchabajo y la familia de la señora Luz Mary, sino que todos nos centramos en una sola familia y les enseñamos a nuestros hijos (...) que deberíamos respetarnos entre todos,

que no tenemos que tener racismo, no menospreciar a alguien, sino que todos éramos una sola familia. Allí es donde viene que el nombre sí da con lo que nosotros hicimos: «Haciendo familia», y la familia no es solamente en el hogar, es también por fuera, es haciendo que los demás se unan a nosotros, que tengamos confianza los unos con los otros. Ese es un aspecto muy favorable en el hogar, eso generó un aspecto grande y hermoso porque habíamos padres que no teníamos comunicación con nuestros hijos; por nuestro trabajo, llegábamos cansados, no teníamos tiempo para ellos. Eso generó una unión familiar hermosísima, inclusive alcanzamos a estar en esas reuniones las familias completas, que nunca lo hacíamos, entonces ese fue un aspecto muy hermoso, que fue unir más a la familia.

Las familias sienten la necesidad de integrarse entre sí para tener la oportunidad de conversar sobre su rol, sus expectativas e inquietudes, sobre la educación y formación de sus hijos e hijas. Esta especie de sinergia ayuda a construir ambientes que protegen a niños y niñas y a sus familias. No exclusivamente las familias de consanguinidad, sino también las que se forman por la cercanía y la participación en la escuela.

Subcategoría: actitud ante la participación

Se refiere a la postura con la cual las familias asumen la invitación a participar en la escuela, y específicamente en los proyectos pedagógicos que se han considerado en este estudio. Se identificaron actitudes de motivación, apertura y creación de vínculos, las cuales pueden valorarse como positivas en tanto evidencian la disposición y el reconocimiento al trabajo que desarrolla la escuela. Estos testimonios evidencian la motivación:

Nosotros nos sentimos muy bien, nos agrada (...) participar en el proyecto, y pienso que esto es algo no solo para el colegio sino para todo el mundo. (F)

Pues qué vamos a hacer, ver al niño motivado de que lo acompañamos, y pues qué vamos a aprender ese día, qué taller diferente habrá. (F)

A mí todo me parece bien. Las reuniones que hacen las profesoras son organizadas, bonitas, yo no tengo queja. (F)

También está mejorando el acompañamiento en casa porque los padres ya saben cómo se trabaja y saben cuál es el objetivo de nosotras con este proyecto y el objetivo de que ellos vengan acá (...). Hay papás que dicen, por ejemplo: «Es que uno siempre va al colegio a lo mismo, a recibir quejas, o siempre lo mismo: un taller, notas y chao». Cuando nosotras los hemos citado, siempre que han venido hemos tenido diferentes actividades, han venido a diferentes cosas; entonces como que hablan con el otro y [le dicen] «estuvo chévere, lástima que no venga». Están motivados en ese sentido, y se vio en la última actividad que hicimos. (D)

Otra de las actitudes identificadas fue la apertura:

Al principio con muchas expectativas, porque decíamos: bueno, ¿cómo es eso de volver a una carta, al papel escrito? Porque nosotros [estamos] acostumbrados a las nuevas tecnologías, en donde ya uno con un WhatsApp soluciona muchas cosas, mientras que esto te obligaba a sentarte, idear la carta, crearla, repensarse como escritor otra vez... Entonces al principio decíamos: ¿cómo así, otra vez volver a escribir cartas?, ¿otra vez volver a retomar algo tan antiguo? Pero no, ahora es maravilloso: [llevamos] tres años en esto ya. (F)

Cuando uno hace una primera reunión, a los papás se les escurre la boca, como diciendo: nos fregamos, aquí nos clavarón... Pero como que entienden que es la dinámica normal (...), cuando ellos empiezan a meterse un poquito en esa dinámica, que la reunión es escuchar una reflexión, compartir una reflexión; que son ellos los que trabajan, no nosotras; que la cartelera, que la exposición, tantas cosas que les hacemos, eso empieza a cambiar y se les convierte en algo agradable y que va dejando vínculos (...), porque es impresionante cómo se van ellos apoyando los unos con los otros, van desarrollando una cantidad de relaciones entre ellos, vínculos muy estrechos, muy familiares. Entonces ellos empiezan a buscar: «Bueno, profe, ¿la reunión cuándo es?, ¿cuándo hay que venir?». Por ejemplo, ahora están viniendo cinco papás semanales en grupito a estar todo el día, desde las 12:30 hasta las 5:00 p. m. son los profesores. Nosotros participamos en lo que ellos necesiten pero no más, y están esos niños felices, salen esos papás felices, con una cara de emoción, de «lo hicimos», de «profe, respeto mucho lo que usted hace». Entonces eso es muy bonito y se van a generar esos lazos y se van estrechando esas relaciones más con ellos, y ellos las van pidiendo. Hay una actitud de apertura en los papás para ese tipo de actividades. Claro, eso también va en las personas, en la actitud con la que uno ofrece, en esa disposición y ese convencimiento; digamos, que sepa vender la idea: eso es lo importante. (D)

También se destaca la creación de vínculos:

Para mí es una experiencia agradable porque lo tienen a uno en cuenta, y [estoy] muy satisfecha porque también puedo aportar cosas que yo sé, conocimientos o experiencias que he vivido; también puedo hacer un aporte a este proyecto. Entonces, para mí es muy agradable que los profesores lo tengan a uno en cuenta. (F)

A la familia, como le comentaba, la unión nos enriquece mucho, me gusta mucho que uno tiene que voltear a mirar al niño. Él se vuelve un tema importante en la familia, la actividad está presente y el proyecto lo da el colegio, entonces uno se tiene que sentar sí o sí con el niño. (...) Ya uno se levanta a hacer el cronograma del día y deja un espacio para la tarea, el trabajo del niño, y eso ha ayudado mucho; al papá le ha ayudado mucho a estar pendiente del niño, de llamarlo. (F)

Ellos también han propuesto sus propias actividades en las reuniones que hemos tenido, ellos proponen que se les dé entrada a sus colegios de manera diferente; entonces se trabaja más la empatía de los dos lados. Se puede lograr esa unión que queremos porque la actitud que ellos toman al ser invitados es algo bueno, son un poco reacios, como «por qué voy a perder mi tiempo», sin saber aún a qué se les está citando. No queremos que vayan obligados, no queremos que vayan solamente porque existen algunas leyes, sino que queremos que ellos tomen conciencia de que eso les va a servir, y que además de la responsabilidad que tienen con sus hijos, ellos puedan crecer internamente para precisamente brindarles algo mejor. (D)

Subcategoría: motivaciones de los padres

Aquí se explicitan los motivos que llevan a las familias a participar en los proyectos pedagógicos referidos en este estudio. Uno de ellos se relaciona con el hecho de que la participación en espacios lúdicos diferentes les permite sentir y vivir la escuela de forma distinta.

Algunas reuniones que hicimos fue para mostrarles cómo funcionaban las aulas en la rotación y empezamos a darnos cuenta de que a esas reuniones en las que ellos se divertían, en las que ellos jugaban igual que los niños, a la primera

vinieron dieciocho papás, a la segunda ya vinieron veinte, treinta, cuarenta, y fueron aumentando. El jueves pasado tuvimos una asistencia de en promedio setenta familias, un jueves de 8:00 a 11:00 a. m. (D)

Al principio venían dos o tres. Uno se da cuenta por la actitud del papá: miraban el reloj y decían: «Profe, ¿esto se demora?». «Sí, papito, hasta las once». Eso fue un sábado que vinieron, y al final del día ese mismo señor que estaba en esa actitud nos decía: «Profe, gracias, me divertí como hace mucho tiempo no me había divertido». Y él mismo lo escribió en una de las evaluaciones: «Me sentí como un niño». Nosotras buscamos ciertas cosas con los papás, buscamos que desarrollen el vínculo con los niños, que se vinculen al colegio, que estén más pendientes del proceso escolar, pero hay otras cosas que hemos ido moviendo, que son más personales, más con ellos. (D)

Los testimonios de padres, madres y docentes reafirman la importancia de que los encuentros en la escuela tengan un componente lúdico. Este les permite, además de apropiarse la reflexión para la cual fueron convocados, pasar momentos agradables en los que con seguridad se tejen relaciones, se comunican saberes y se reconocen unos a otros desde el afecto, desde lo humano.

Otra de las motivaciones de los padres es conocer mejor a sus hijos e hijas y compartir con ellos.

A veces uno lo ve como una carga más, trabajo, pero no ve lo importante que es para los niños. Además, a partir de eso escucha uno los sueños y los deseos que tienen sus hijos; inclusive se hicieron realidad varios que la niña había escrito a través de sus cartas, como un paseo a San Andrés, aprender a tocar la organeta, varios sueños y deseos que pudo expresar a través de una carta y que se le hicieron realidad. (F)

La motivación más grande es que su hijo es el más importante en esa semana y que el niño va a ser tenido en cuenta, que ellos van a poder abrirse al colegio y mostrar cómo es su familia, cómo está conformada, cuáles son sus gustos, lo que más les gusta hacer. Esa es una motivación muy grande para los papás. (D)

Para padres y madres resulta crucial descubrir que a través de su participación en proyectos escolares que trascienden la vida académica tienen la oportunidad de conocer mejor a sus hijos e hijas y manifestarles su afecto. La escuela debe, entonces, pensar en la contribución que hace al ámbito familiar mediante las acciones que propone en los encuentros institucionales. Tal vez la intención de estos deba dar un giro para abrir espacios de reconocimiento y cercanía que probablemente en la cotidianidad familiar no existen. En este sentido, la cercanía al colegio es otra motivación para la participación de las familias, una cercanía que promueva la ayuda mutua desde el rol de cada instancia, un pretexto para sentirse familia con el colegio e involucrarse en las acciones que allí se llevan a cabo.

Hay otra motivación, y es el sentirse familia, o sea, no sentirse de la puerta hacia allá..., sino que ellos encuentran un lugar, entonces ellos mismos dicen: «¿Cuándo vamos a hacer otro taller?», «¿En qué le ayudo, profe?», y ven que su cultura encuentra un lugar también dentro de la ciudad, donde poder estar y (...) enseñar a los niños de dónde vienen. (F)

Otra de las motivaciones es el interés por los hijos e hijas, que se constituye en un factor favorable para la relación familia-escuela.

Hace que uno esté más pendiente de ellos, que sepa más de ellos, porque es un cambio constante, como les decía: puede que ahorita les pueda estar gustando algo y en quince días les gusta otra cosa, entonces uno está muy pendiente de qué les gusta. (F)

Subcategoría: sentires de los padres

Se refiere a los sentimientos que experimentan las familias cuando participan en los proyectos pedagógicos considerados en este estudio. Se identificaron sentimientos relacionados con el gusto, la felicidad y la corresponsabilidad. Estos testimonios ejemplifican los dos primeros:

Muy chévere, yo la pasé muy contenta, muy chévere con los papás y con los niños cuando salimos. Es un espacio diferente para sus vidas. Sí, claro, uno siempre del trabajo a su casa, y pues uno tiene estas actividades, digamos, un domingo: vamos a mirar allá en el parque las plantas. (F)

Se relaciona toda la familia y toda la familia está pendiente del proyecto, y [los niños] como que sienten esa alegría: tan rico mi familia ayudándome y apoyándome... A mí me hace feliz ver a mis hijos felices de que uno está ahí pendiente de todo eso. (F)

Yo siempre he trabajado con niños solo de transición, yo no los he traído desde pequeños. Entonces uno dice: vea el proceso tan grande (...). Por ejemplo, uno trata de nivelar en transición muchas cosas, y hágale, y eso es puro compromiso y trabajo, pero muchas veces sin la ayuda de los papás, olvídese... Y eso lo estamos viendo ahorita con el éxito que tenemos nosotras, porque ha surgido académicamente y en convivencia. Ellos [los papás] ya llegan felices, y si ellos tienen que decirle a uno alguna cosa que no les gustó, la dicen así como estar hablando, no es con el miedo que «de pronto ella me trata mal al niño, me lo coge entre ojos»... (D)

En estas voces que ilustran las sub-subcategorías *gusto* y *felicidad* se pone de manifiesto que padres y madres disfrutan participar en las acciones que buscan hacer más sólida la relación familia-escue-

la, porque les brindan la oportunidad de empoderarse de sus roles como tales y de ver que sus hijos e hijas están felices y son tenidos en cuenta.

La corresponsabilidad es otro elemento fundamental de la relación familia-escuela. Como lo indican estos testimonios, los proyectos considerados la motivan.

Yo creería que es para que los padres nos acerquemos más a los hijos, porque muchas veces se le delega toda la responsabilidad al colegio; papá y mamá trabajan, entonces no están cien por ciento pendientes de sus hijos, y con estas tareas estamos más pendientes de los niños, estamos colaborándoles y les estamos enseñando también. (F)

Yo pienso que hay una corresponsabilidad de papás y mamás frente a nosotros, frente al colegio, frente a los niños; asumen con mayor ahínco lo que les compete, y de igual manera nosotras nos vemos muy comprometidas con ellos a buscar herramientas, a buscar recursos que (...) fortalezcan, que les permitan reflexionar como seres humanos en su rol de papá, en su rol de mamá, en su rol de mujer, en su rol de hombre, que fue lo que hicimos parte del año pasado al final. (D)

Resulta evidente que la participación insta a la corresponsabilidad, no solo en cuanto a lo que se considera que hace parte naturalmente del rol de padres y madres, sino también en cuanto a la manera como se construye desde los proyectos pedagógicos, porque a través de ellos se implica al otro, se le otorga un lugar importante, se le reconoce desde sus fortalezas y posibilidades.

El análisis de esta categoría revela que las formas de participación de padres y madres en la escuela están asociadas con sus motivaciones para participar, y que cuando las familias se sienten reconocidas y sienten que su voz es tenida en cuenta por la escuela, se involucran más e invitan a otras.

Aunque en la legislación colombiana está explícita la importancia de la participación de la familia en la escuela, es fundamental que esta participación sea permitida y estimulada desde la convicción de los actores escolares. Una escuela realmente transformadora es la que promueve la participación y a través de ella planifica, diseña y realimenta sus acciones diarias, en las que son visibles el afecto, el conocimiento, el liderazgo y la integración de los miembros de la comunidad educativa.

De acuerdo con Garreta (2007), una escuela de calidad es aquella que sabe dar respuesta a las necesidades específicas de todos y todas sus estudiantes y es capaz de potenciar sus capacidades de manera individualizada y coordinada con las familias, que decide sus objetivos y es gestionada con el máximo consenso de toda la comunidad educativa, y que establece canales regulares de comunicación con las familias (p. 61). Esto genera la formación de ambientes participativos, con voz y voto, con el poder de proponer y transformar: como apunta Gervilla (2008), participar significa tomar parte activa, hacernos responsables de una tarea. Implica compartir con otros, comunicar nuestras ideas, tomar decisiones y exigir nuestros derechos.

Categoría: trascendencias de la relación familia-escuela

Y el escribir puede permitir otros espacios; como familia nos fortalecemos, crecemos, nos conocemos, y cada día es importante buscar otros vínculos. (F)

Esta categoría se refiere al reconocimiento de los proyectos pedagógicos y la participación de la familia en ellos. Se dimensionan los alcances que puede tener la alianza entre familia y escuela para el bienestar de niños y niñas, para el logro de las expectativas, sueños e intereses de ellos y de su familia, y para la consolidación de las metas institucionales. También, las evocaciones de las experiencias

que constituyen logros en el reto de construir una mejor sociedad en busca del desarrollo humano.

Subcategoría: aportes a la familia

Se trata de las contribuciones de los proyectos pedagógicos estudiados a las familias que han participado en ellos de manera activa. Se destacan el empoderamiento en la escuela, los saberes académicos de niños y niñas, la oportunidad de apoyo, la consolidación familiar y el desarrollo de la autoestima de la familia.

Estos testimonios aluden al empoderamiento:

Yo me he dado cuenta, por lo menos con Juan Sebastián, se sorprende uno: vamos a hacer lo del proyecto, entonces [surgen] cosas que en el momento uno no las sabe, porque uno está interactuando con él, pero en el momento de hacer la tarea de pronto uno le dice: «Ven, ¿cómo te sientes al expresar tus emociones?», entonces él le dice a uno cosas que nunca las ha dicho, y las va escribiendo. A mí me ha parecido muy bonito eso, porque uno aprende a interactuar de verdad más con ellos, y ellos expresan más cosas con uno, o sea, que de pronto uno no le haya visto esas emociones. Es muy chévere, y él comparte mucho con su hermanito, es en familia, entonces todos aportamos algo, y me ha parecido excelente. (F)

Yo pienso que se empoderan de sus responsabilidades y de su participación; las familias saben que ellas no pueden estar distantes de lo que pasa en la escuela con sus hijos y en la formación de sus hijos, reconocen que deben estar ahí. Obviamente, tienen que batallar con esa visión que se tiene del resto del colegio, pero también hay que saber dar esas batallas y hay que convencer: así como de pronto en nuestro momento convencimos a las familias, las familias también

tienen la opción de convencer a las maestras, ¿o no? Yo creo que esta idea puede funcionar. (D)

Para el nivel central (SED), el empoderamiento de las familias es un objetivo fundamental:

Para nosotros es superimportante resignificar el concepto de familia, esa diversidad, hacerlas sentir que ellas son importantes. Creer en ellas es indispensable, porque no podemos trabajar en algo en que no creemos y hacerlo por hacer, no; [es necesario] darles la oportunidad de comprender que hay unas necesidades en cada familia, que cada institución es diferente. Esta Línea propone estrategias que hacen que cada vez más, poquito a poquito, se vaya consolidando ese concepto de familia que queremos, y que nos quitemos esa venda de pensar siempre que el padre va a dejar al hijo al colegio para que lo eduquen y (...) más bien sensibilizarlo para que comprenda que esas bases de familia, esas bases de aprendizaje, de valores, de formación deben todavía existir desde la familia.

El empoderamiento de niños y niñas con sus procesos formativos, y el de padres y madres con su rol en la escuela están presentes en el desarrollo de estos proyectos pedagógicos: las acciones corresponden al ofrecimiento de participaciones activas en las que cada uno se piensa, reflexiona y actúa en su contexto.

Otro aporte destacado son los saberes académicos de niños y niñas, no como meta establecida para las acciones en los proyectos, sino como logro que emerge de la suma de esas acciones con el trabajo en el aula.

Los niños aprenden más, y cuando los niños aprenden (...) unas pautas desde que están pequeñitos, a ellos no se les va a complicar el estudio. Yo creo que es muy importante que

las familias apoyen a los profesores cuando están en algo así, porque es algo muy importante para ellos. (...) Los niños van creciendo y son a ellos que les van dejando las pautas de cómo se deben tratar, cómo se deben comportar, pues yo creo que se beneficia todo el mundo. (F)

Y lo académico, eso también para los papás ha sido esencial, ya no están buscando todo el tiempo por la tarea, sino qué hiciste, qué aprendiste, en qué te divertiste, con quién compartiste. Esa relación de la familia también ha sido diferente, ya no regañan al niño porque va una nota que dice que no trabajó en clase, sino que el diálogo es diferente, y nosotras mismas lo notamos cuando los dejan: ya no [les dicen] «pórtese bien», sino «diviértete», y ellos llegan felices. A mí se me hace como extraño que en años anteriores, no acá sino en otros colegios, de pronto uno sí veía que separarse del papá y de la mamá era terrible, pero en estos años he podido evidenciar que los papás y los niños se quedan con toda la tranquilidad. (D)

La oportunidad de apoyo representa un significativo aporte a la familia, según se desprende de las voces de padres, madres y docentes. Estas confirman que la relación con la escuela es un soporte para el contexto familiar porque favorece vínculos de solidaridad, apoyo académico y consejería para el mejor abordaje de las situaciones que se presentan con los niños y niñas. Se evidencia un reconocimiento de que la relación no se agota en los contenidos escolares, sino que trasciende hacia los acontecimientos de la vida cotidiana.

[Cuando] yo llegué, estaba en una situación muy dura, tan dura (...), y a mí me han ayudado y encontré una familia... Yo tengo familia, pero eso que uno tiene familia lejos, pero esta ha sido mi familia: ellos no son solo colegio (...), no solo son docentes. ¿Por qué la siento como mi familia? Por la ayuda, la comprensión, todo lo que nos brindan. (F)

Los y las docentes identifican la oportunidad de apoyar a las familias en su propio reconocimiento y generar en ellas acciones que promuevan ambientes sanos de convivencia, no solo para niños y niñas, sino también para padres y madres, que buscan ser escuchados, contenidos y protegidos en cuanto a todo lo que les demandan sus roles como tales.

Hay unas historias importantes que uno también puede empezar a trabajar y a abordar con ellos, porque al final uno siente que está sanando muchas cosas de ellos, de su pasado, que no han sido buenas ni han sido malas y no han sido fáciles... Entonces yo creo que eso les posibilita pensarse distinto y (...) pensar en actuar también distinto. (D)

La consolidación familiar es otro de los aportes a la familia que establecen trascendencia, como se desprende de los testimonios.

Aporta que la familia esté más unida, que uno aprenda más de ellos y que ellos lo escuchen a uno. (F)

Primero, la integración de las familias, porque la sociedad está cada día más complicada y es una forma de unir a las familias. Eso es lo que se habla en cada reunión: que los niños tienen una forma de pensar y ver la vida diferente, y la idea es recuperar esas situaciones, que estemos cada día más unidos y que por intermedio de esto haya una integración familiar. (F)

Esta sub-subcategoría pone de relieve el papel de la escuela en la vida familiar. Se corrobora que el acto educativo escolar no solo forma a niños y niñas, sino también a sus padres, madres y familias. El personal docente emerge como mediador para que las familias mejoren sus relaciones, acciones y pensamientos en torno a situaciones cotidianas que muchas veces se vuelven conflictivas por un desacertado manejo.

[El proyecto] les brinda un espacio para que se reúnan. Por ejemplo, hay muchos niños que tienen los padres separados y vemos que siempre en este tipo de actividades vienen papá y mamá; independientemente de la relación o la situación que tengan entre ellos, se unen en torno a su hijo: «Vamos al colegio a mostrar cómo es mi hijo, lo mejor que tiene mi hijo», entonces eso favorece mucho la relación en la familia.

Otro de los aportes que se mostraron relevantes en la sistematización es el desarrollo de la autoestima de la familia.

Como decía la señora: uno retrocede el tiempo y saca habilidades que no sabía que tenía para hacer esa tarea especial, porque esa tarea es especial frente a otras, frente a nosotros. A nosotros, por ejemplo, con mi esposo cuando nos pusieron a hacer los disfraces (...). Siempre los comprábamos, y este año todos los disfraces se los hicimos con mi esposo, compramos los materiales y en la casa los hacía yo, le hice el de Mickey completo, con la cabeza, todo se lo hacíamos nosotros. Son habilidades: uno tan bobo, comprando todo y sabiendo que uno lo puede hacer y que lo hace con mucho amor porque es para nuestros hijos. Esto es algo favorable (...), que les permite a ustedes retomar esos aprendizajes que tienen y descubrir esas habilidades que tienen. Uno tiene muchas habilidades ocultas que el proyecto nos ha ayudado a sacar. (F)

Yo pienso que ha servido para que los niños se sientan mejor en su autoestima, porque a través de las cartas los papás les dicen que los quieren mucho, entonces ellos se sienten importantes y valorados. (D)

Observar de qué manera la relación familia-escuela promueve el desarrollo de la autoestima en la familia como un todo y en cada uno de sus miembros reafirma que el reconocimiento es uno de los pilares

de esta relación: en la medida en que las personas son visibles por sus capacidades, su interés y su forma de interactuar, se fortalece su capacidad de sentirse legitimadas ante sí mismas y ante los demás.

Subcategoría: aportes a la escuela

El desarrollo de los proyectos pedagógicos estudiados también hace contribuciones a las instituciones educativas, a través de la consolidación del vínculo familia-escuela. Estas se relacionan con el apoyo en la creación de comunidad e identidad institucional, la identificación de metas comunes familia-escuela, la promoción de una relación distinta con la familia (sub-subcategoría que se destaca por su importancia en los testimonios), el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, y la formación integral.

Los proyectos que se han implementado para mejorar la relación familia-escuela han contribuido a formar sentido de pertenencia e identidad con la institución.

Logramos sentido de identidad, sentido de pertenencia, logramos que la comunidad educativa crezca, porque la comunidad es eso: vivir en común lo que nos une. (...) El sentido de pertenencia, el construir comunidad es algo vital para mí, y eso se construye con este proyecto. (D)

Para mí, es motivar a los niños a aprender cosas, tanto ellos como uno. El día que vine para la siembra de las maticas, yo no sabía nada, y un papá nos explicó y aprendimos todos. (F)

Esta creación de comunidad se hace evidente en la participación de las familias cuando son convocadas a las actividades escolares, cuando manifiestan su opinión sobre el colegio, cuando comparten sus saberes y cuando reconocen el valor de las acciones que se emprenden para fortalecer la familia y el proceso educativo de niños y niñas.

Otro aporte de estas rutas de alianza familia-escuela a las instituciones es la identificación de metas comunes.

Un aporte grandísimo [es que] nos ha hecho tomar mucha conciencia, como lo decía al principio, mucha conciencia en la educación de ellos, que uno debe estar con ellos acompañándolos, reforzándolos, que no es solo trabajo de los profesores, sino que es un compromiso también de nosotros. Ese me parece el gran aporte que nos ha dado, para mí como persona. (F)

Humanizar la escuela, yo creo; el hecho de que la escuela pueda contar, como yo decía anteriormente, con ese recurso humano vital que es la familia va a garantizar lo que persigue, que es la calidad, que es la excelencia. Yo no puedo pretender ser excelente cuando excluyo, yo no puedo pretender ser excelente cuando solo miro al estudiante y lo aílo de su contexto familiar. Cuando la escuela se permite tener a la familia en todos esos procesos y en todas esas dinámicas, los resultados y las metas (...) van a ser otros. Sobre todo, porque la escuela se está alimentando con los saberes de los padres. (D)

Autores como Gervilla (2008) y Garreta (2007) consideran que el establecimiento de objetivos compartidos o metas comunes es una condición para la participación en las instituciones educativas. Esta emerge como una sub-subcategoría importante, que no solo se refiere a los logros académicos, sino también a la formación de ciudadanía, valores y todas las competencias que atañen al ser.

Una contribución que aparece con bastante relevancia en las voces de padres y madres es la promoción de una relación distinta con la familia. Valoran esta nueva perspectiva, que los convoca para reconocerlos, validando su necesidad de apoyo, como protagonistas en la formación de niños y niñas, con actividades basadas en el afecto y la consideración.

Si el proyecto no logra continuar en otros años, yo sé que muchas familias lo van a extrañar porque se acostumbraron a esa comunicación obligada para muchos, para otros anhelada, entonces yo sé que este proyecto lo van a extrañar, porque en cada grado es diferente. Si aún están extrañando a las profesoras... ahora imagínate el proyecto. (F)

Yo siento que también le aporta el hecho de conocer la comunidad a través de las cartas, no necesariamente el registro de una ficha, no necesariamente la toma de datos del niño, porque a veces eso se queda en los archivos, sino que a través de las familias uno conoce quiénes son las familias, no qué hacen, ni qué estrato tienen, o qué profesión. (...) Eso es importante, pero no es lo básico de una relación, sino cómo son, qué hacen, qué piensan, qué sienten, qué piensan de su colegio, qué piensan de la vida, y uno a través de las cartas empieza a ver eso. Entonces yo siento que ese conocimiento de las familias lo ayuda a uno como maestro a comprender el contexto escolar, a conocer la comunidad y no lanzar juicios a priori. En muchas ocasiones, como maestros (...) tendemos a eso, a lanzar juicios y a señalar sin conocer un contexto que probablemente puede estar necesitando la ayuda de un maestro, entonces señalamos. En cambio, conociendo esa vida, que a través de las cartas inclusive llega a ser íntima, uno como maestro empieza a ser testigo de cosas íntimas de la familia que ellos quieren expresar y que saben que vamos a conocer, pero que lo hacen tranquilamente. Yo siento que eso le aporta más a uno y a la escuela, en el sentido de comprender su comunidad. (D)

Otro de los aportes a las instituciones es el mejoramiento de los proyectos pedagógicos. El liderazgo de un proyecto pedagógico que busca fortalecer el vínculo familia-escuela demanda docentes comprometidos con la investigación sobre el tema, así como el conocimiento de su contexto educativo, para proponer las acciones

pertinentes y adecuadas, y la sistematización de los procesos, para realimentarlos constantemente, contribuir a otras experiencias y generar saber pedagógico.

[Hay que] comenzar a escribir, porque resulta que nosotras siempre hacemos bellezas y en toda nuestra carrera, no solo ahorita, en nuestra carrera laboral, comentamos con la compañera, pero nunca nos sentamos a escribir. Mira, ahora hablábamos con el celular en la mano, esto, la foto, todo, ya empezamos a hacerlo porque vimos la necesidad, y aparte porque nos están obligando: «Bueno, ¿y las evidencias?». Entonces obligatoriamente nos tocó empezar a escribir y a sistematizar todo lo que tenemos, ya que nos piden evidencias, fotos, videos (...), las encuestas, la voz de los padres, la evaluación para darle un cierre a las actividades... Hacemos una evaluación, a veces es oral, otras veces es escrita, todo eso lo hemos ido construyendo entre las tres. Empezamos: bueno, ahora que vemos nos faltó esto, y vamos escribiendo en papelitos qué nos hace falta. (D)

Desde el nivel central, se apunta a la formación de orientadores y directivas y a la elaboración de materiales que contribuyan a constituir un nuevo concepto de *familia* en la escuela.

Procuramos desde nuestro programa dejar capacidades instaladas; entonces lo que se quiere es guiar a los orientadores, a los directivos, pero también dejarlos surgir solos. Luego ya de haber implementado nuestro concepto de familia en la escuela, (...) se quiere dejar un material en cuanto a cartillas, talleres, mensajes de familia y otras cosas que todavía son sorpresa.

Entre los aportes de los proyectos estudiados a la institución se destaca también la formación integral. Se reafirma que la relación entre familia y escuela busca trascender la misión academicista que se ha

impuesto a la segunda, y que el campo axiológico debe ser tenido en cuenta, más allá de estadísticas e índices de evaluación.

A mí me llamó mucho la atención esta carta de Navidad, porque uno les dice a los niños que hagan la carta de Navidad, entonces (...) dicen: Querido Niño Dios, yo quiero una bicicleta, el X-Box, las muñecas... No sé si esta fue ayudadita, pero no pidieron nada. Piden tener momentos felices con la familia, estar con los amigos, compartir con los profesores; piden (...) unión familiar, todo lo que se debe vivir en la Navidad, no que me den, que me den, sino compartir los momentos felices en Navidad. Entonces, cuando uno lee esta carta dice: el colegio aporta mucho; muy seguramente las profesoras les dijeron: «Aquí no vamos a escribir la lista de regalos». (F)

Hemos encontrado hasta el momento una participación del 99 % de los padres. Se encuentran muy motivados y eso ha hecho que los éxitos de los chicos vayan más allá de la parte académica, se han consolidado como personas independientes, siempre unidos a su familia, pero de una u otra forma su independencia se logra a partir del autorreconocimiento. (D)

Subcategoría: evocaciones de la experiencia

Estas manifestaciones, fruto de las vivencias de familias y docentes, valoran el legado de los proyectos aquí estudiados. Un aspecto fundamental es el reconocimiento familiar y social de los proyectos.

Este proyecto ha servido para destacar más al colegio, porque ya ustedes han ganado varios premios, y como ustedes son profesoras de acá, pues el colegio también gana. Es un proyecto exclusivo del Rodolfo Llinás, entonces eso como que le ha ayudado a subir de categoría. (F)

[Me gustaría] que el proyecto sea aprobado por la Secretaría de Educación y que no solo se pusiera en práctica en este colegio, sino en todos. (F)

Los y las docentes reconocen la trascendencia de los proyectos en diferentes ámbitos: desde la familia –el más importante– hasta entidades de educación e investigación, que los identifican como experiencias significativas en la ciudad.

Me impacta mucho el acompañamiento, me impacta mucho el reconocimiento y me impacta mucho el apoyo, no solamente de los padres de familia sino de todo el mundo, (...) docentes, parte directiva y administrativa, Secretaría de Educación, IDEP, todos los que tienen que velar por la educación de la primera infancia. El hecho de que la Secretaría de Educación esté con nosotros me ha impactado mucho; el hecho de que estemos ya en el IDEP para nosotras ha sido algo muy grande; que tú estés acá con nosotras acompañándonos es de impacto, es mirar hasta dónde estamos trascendiendo en la Universidad Santo Tomás en un doctorado; el hecho de que el jueves venga CityTV... Ese apoyo, acompañamiento y vinculación es lo que me ha impactado. (D)

Instituciones o la misma Secretaría, la Universidad Distrital, La Sabana, el IDEP se han interesado por el proyecto y aunque su paso ha sido transitorio, Incitar ha estado ahí fijo, firme. Ellos han estado todo el tiempo haciendo un acompañamiento, aunque no es lo que realmente uno esperaría, pero es muy satisfactorio para nosotros saber que en la Universidad Pedagógica ahora también están interesados en ver lo que estamos haciendo. (D)

El reconocimiento a los proyectos no solo fortalece la vida de los y las docentes que han hecho una apuesta clara y decidida por ellos, a veces sin el apoyo de las instituciones, sino también la vida de las

familias, niños y niñas que han participado y configurado la experiencia escolar de otra manera, con una relación familia-escuela que se construye y reconstruye desde la vida misma.

Otra evocación, identificada en el sentir de los y las docentes, tiene que ver con los objetivos cumplidos.

Yo siento que cada día del proyecto ha sido (...) significativo, uno diría, de especial trascendencia (...). Especial trascendencia es cuando se nos ha cortado la voz leyendo las cartas, cuando nosotras mismas nos vemos ahí retratadas y afloran muchos sentimientos; trascendencia cuando los papás vienen y leen las cartas, cuando los niños quieren. En primero se las leíamos porque ellos aún no conocían el proceso lector, el código, entonces se las leíamos, pero trascendencia es cuando ya a pesar de saber leer quieren que sea la voz de la maestra que la lea, ¿no? «Yo sé leer pero quiero que tú me la leas», y uno ponerle el sentido y la voz de esa mamá o ese papá o ese abuelito o ese hermano que está detrás de las letras, tratando de transmitir de la mejor manera... Y ve uno la sonrisa del papá orgulloso que se acerca a los buzones y dice: «Es que aquí hay algo para mí» (...). Cada carta pensada cada ocho o quince días por construir personas felices, familias felices, sea la familia de la configuración que sea, porque no necesariamente tiene que ser papá, mamá e hijos, (...) que sean unas familias donde nuestros niños crezcan felices, llenos de amor, llenos de autoestima por ese amor que les dan y por esa comunicación que de alguna u otra manera se gesta. (D)

Es lo que coloquialmente se llama «placer del deber cumplido»: la satisfacción que los y las docentes experimentan cuando recogen la cosecha de las semillas esparcidas en la familia y la escuela a través de la implementación de los proyectos pedagógicos.

Cuando se han apropiado de sus experiencias, las familias cuentan el proyecto. Es una tercera evocación que marca trascendencia: escuchar en las voces de los niños y niñas y sus familias la forma

como su vida ha cambiado por los proyectos es motivo de orgullo y estímulo para continuar con ahínco en la construcción de nuevas rutas que fortalezcan la alianza familia-escuela. Esta preocupación, que surgió en la práctica educativa de unos cuantos docentes, poco a poco ha sido asumida por algunos entes gubernamentales, con una ventana no mayor a diez años en el país y cinco en la capital.

Es necesario que el proyecto avance. Claro, es necesario que lleguemos de primero a once y les enseñemos. Con otras estrategias hay que ir avanzando (...), pero yo le decía a la profesora Claudia: «Si ustedes no pueden, nosotros que empezamos con ustedes nos ofrecemos, porque necesitamos que no sean solamente nuestros niños, necesitamos que los más grandes entiendan y comprendan». (F)

[Recuerdo] un taller que se hizo con Incitar, para mirar cómo los papás se veían dentro del proyecto, cómo me visualizo yo dentro del proyecto haciendo familia y construyendo país. Cuando los papás expresaron su sentir, ahí yo lloré, me conmoví mucho, porque era lo que nosotras habíamos pensado, por lo que habíamos trabajado, pero en la voz del papá, en las palabras del papá... Los papás también se emocionaban, el reconocerse y que ellos puedan expresarlo y puedan creativamente compartirlo con nosotros, y que lo hayamos escuchado nosotras con otras personas ajenas al proyecto que se estaban vinculando en el momento, fue decir: Siga adelante, no importa, esto vale la pena. (D)

A mí me ha transformado todo en mi manera de pensar, de ver al otro, de ver mi propia cultura. Por ejemplo, tuve la oportunidad de viajar a Barranquilla en diciembre y fue totalmente diferente, porque yo era pendiente de mi abuela. Le permite a uno mismo valorarse, reconocerse, y también reconocer al otro sin importar condiciones ni jerarquías. A mí me ha tocado mucho la maloca, por la misma resistencia que

ha tenido, la dificultad. Hemos conseguido material y nos lo roban, nos traen material y a veces la rectora dice: «Yo necesito ese material», y nos lo quitan. Entonces es como lo que viven las familias, como se siente una familia cuando llega a la ciudad y le quitan todo, y vuelven y luchan y vuelven y le quitan todo, pero los papitos dicen: «Ay, eso no se preocupe, profe», y van a la plaza, consiguen las tablas y vuelven y las colocan. Ver esa resistencia de las familias, pero empoderadas, eso me ha hecho a mí como maestra pensar: no me importan los problemas que haya o las dificultades que tenga en el aula, podemos sacar adelante esto y seguirnos mostrando; hay culturas que van a pasar allá, pero por lo menos se va a sembrar una semillita. (D)

Entre las evocaciones de la experiencia se destaca también uno de los objetivos de los proyectos: promover la unidad familiar.

Este proyecto me enamoró e hizo que me enamorara más de mi hijo. Porque lo conozco un poco más, tal vez. Sí, porque él transmite lo que siente. (F)

Todos los talleres de padres e hijos, el ver a los niños felices porque vienen sus papás, incluso los adolescentes, que ellos a veces uno dice que les vale cinco que el papá venga o no venga, y mentiras: «Profe, ya viene mi mamá», «Espere, profe, que mi mamá dijo que venía»... El darme cuenta de que muchas veces afuera no hay esos espacios, que la cotidianidad de la vida no les permite muchas veces mirarse a los ojos o tocarse el uno al otro, entonces por eso los talleres de padres a mí me atravesaban. Todos tenían su algo. (D)

En el mismo sentido apunta este testimonio, de la Secretaría:

Hicimos un taller con los padres de familia de los niños de «Canta, Bogotá Canta». El taller fue muy bonito porque ellos

se iban a representar a Bogotá en una coral en Buga, entonces hicimos un taller con esos padres, y escuchar a los padres la sensibilidad que tienen, el cambio que han visto en sus hijos por estar involucrados en el coro, quebrárseles las voces porque muchos papás hombres estaban solos y ese participar de esa niña en el coro le cambió la vida, le cambió la vida a él, pudo salir del duelo, la niña también... Sin lugar a dudas, con acciones tan puntuales se cambian vidas, y ese es el papel fundamental y la misión de la Secretaría de Educación. Ese taller me pareció muy bonito: niñas que habían sido víctimas de hostigamiento se vincularon al coro y subían (...) la autoestima, se sintieron reconocidas, valoradas, queridas, entonces eso me parece un valor grandísimo.

Cada acción de los proyectos se concibe como una contribución para que la familia se reconozca, se recupere, se consolide, permanezca o cambie, teniendo claro su objetivo de construir ambientes saludables para todos sus miembros.

Las trascendencias de la relación familia-escuela llevan a la comprensión de la necesidad de trabajar en conjunto, a partir del reconocimiento mutuo, con participación y acciones colectivas basadas en la confianza, la cooperación y el refuerzo de valores comunes que permitan el crecimiento como comunidad. Se hace evidente que la relación familia-escuela debe dinamizarse en torno a unos objetivos compartidos, de manera que cada instancia aporte lo suyo desde su rol y su esencia, con el fin de seguir estableciendo rutas de acción para consolidar ambientes familiares y escolares saludables.

Categoría: tensiones en la relación familia-escuela

Las puertas de los colegios están cerradas para los padres de familia, entre menos participación tengan los papás... (D)

Esta categoría alude a las dinámicas inquietantes que pueden surgir entre familia y escuela, sobre las cuales se debe reflexionar para no desfallecer en el intento de construir la relación sino, por el contrario, encontrar rutas de acción que puedan aminorar las dificultades y hacer realidad las posibilidades.

Subcategoría: tensiones familiares

Hace referencia a las dificultades familiares que no permiten consolidar un vínculo familia-escuela como el que los proyectos quisieran. Dentro de ellas están la percepción que se tiene del colegio, el tiempo y los recursos, la estructura familiar, la falta de información y la falta de asistencia de padres y madres.

La percepción de la familia sobre el colegio motiva o limita su participación en los proyectos. En algunos casos, la influencia de la escuela tradicional prevalece, y desde esa perspectiva se critican las nuevas propuestas. El tiempo y los recursos también influyen; muchas familias no disponen del tiempo para acompañar en la escuela los procesos, como quisieran.

Aquí hemos evidenciado, y los mismos papás nos evidencian cosas que podríamos mejorar, o cosas que ellos están viendo, que de pronto desde la perspectiva de ellos tienen un matiz particular (...). Para nosotros es muy importante que los papás nos estén retroalimentando todo lo que hacemos acá desde el aula, y sobre todo fortalecer la relación entre familia y escuela, porque finalmente nosotros queremos hacer aquí algunas cosas, pero si en la familia se desdibujan mucho esas

cosas (...), pues no estamos haciendo nada. Entonces para nosotros es muy importante el fortalecimiento de esa relación. Hay papás que nunca vienen, ni siquiera a una entrega de boletines, entonces para nosotros es importante traer a todos esos papás acá a la escuela, y yo pienso que eso es un valor agregado de todo el proceso, porque entonces no es que «A mí me citan siempre es para darme quejas». (D)

Eso de pronto responde a un comentario: «Mire, allá sí aprende eso, ¿mejor por qué no se dedican a enseñar a leer y a escribir?». Porque eso también los papás lo tienen acá, sí, la educación tradicional ha marcado. Lo mismo pasa con el juego: la gente en general piensa que jugar es no hacer nada. Tenemos la historia de una chiquita que llegó antier por equivocación y estuvo con nosotras, le preguntamos de qué colegio venía y venía del xxx. [Le preguntamos:] «Bueno, ¿por qué te pasaste para acá?». Entonces dijo: «Porque allá no hacemos sino jugar y dibujar, entonces allá no se aprende». Es una niña, pero eso es infundido por los papás. (D)

Es algo muy cómodo, es una sola vez al año. No tiene que ser cada rato, porque si fuera cada semana sería un inconveniente muy grande. ¿Por qué? Por el trabajo. Como decía ahora, a nosotros nos tienen que avisar porque yo todos los días no tengo el mismo turno: yo a veces entro a las seis de la mañana a trabajar y obviamente, así me pongan la cita muy temprano, no voy a poder. Entonces yo le digo a ella: esta semana puedo, esta semana no puedo, donde fuera más constante sí sería muy complicado, pero como es cada año, pues uno saca el tiempo. (F)

Yo pienso que [influye] negativamente lo que te venía hablando: (...) los desplazamientos, porque aquí en el entorno hay una o dos empresas grandes, pero nuestros papás no trabajan ahí, trabajan al norte, entonces eso implica que salen

muy a las 5:30 a. m. y llegan muy tarde. Ese tipo de cosas hacen que los papás no tengan el tiempo suficiente. En muchas empresas no han tomado esa filosofía de las empresas familiarmente responsables, y pedir un permiso para venir es un lío, a pesar de que es un derecho de los papás. Entonces pienso que esas cosas del entorno nos afectan mucho a nosotros como escuela porque no podemos tener su participación, y finalmente mandan a alguien para cumplir, pero a nosotros nos gustaría tener el cuidador, el papá o la persona que está permanentemente con el niño, y como los papás no pueden, mandan a una madrina que por ahí cada mes lo ve, entonces eso es complicado para nosotros y no nos favorece.

Esta sub-subcategoría insta a pensar en alternativas distintas para generar el vínculo familia-escuela, no exclusivamente con acciones presenciales.

Una tensión que el personal docente identifica tiene que ver con la estructura familiar y la falta de información. Algunos padres y madres, por su poca participación, no están informados de las propuestas y actividades; a otros, la estructura familiar no les facilita integrarse a la institución de una manera asertiva.

Lo que pasa es que yo tengo muy buena relación con mis hijos, yo tengo dos hijos, pero (...) el papá es muy dedicado al trabajo y la verdad no he podido hacerle entender, él nunca ha venido a una reunión, él no sabe de qué trata ni nada. (F)

Hay mamitas que son cabezas de familia, entonces esas situaciones dificultan, a veces hasta para una citación en ciertas ocasiones que uno ve que el niño necesita más apoyo, nos vemos como amarrados frente a esa situación, porque hay mamitas que le dicen a uno: «Bueno, ¿qué hago? Trabajo o me quedo con él», y uno quisiera poder decirles «Quédese con él, apóyelo», pero no, no se puede... Entonces [es importante] conocer un poquito más de la estructura familiar, de la

dinámica familiar, de sus mismas costumbres; aquí tenemos población de diferentes tipos, costumbres, regiones. (D)

Otra de las tensiones identificadas es la falta de asistencia de padres y madres, que puede afectar directamente a los niños. En algunos casos, obedece a las percepciones que padres y madres tienen del colegio; en otros, a la carencia de tiempo o recursos, subcategorías ya enunciadas. También puede obedecer a la forma como la escuela convoca a las familias, subcategoría que emerge cuando se habla de la evaluación de la participación.

Lo que hace falta realmente es tiempo en los padres, ahora las personas se dedicaron a trabajar y se olvidaron de que hay cosas más importantes. En mi caso, yo llevo lo que tiene mi hijo, siete años, sin laborar así constantemente (...). Yo decía, no es que no quiera trabajar, pero pues uno se pone a mirar: si me pongo a pagar cuidada de niños, lo que uno se gana se lo gasta en cuidada de niños y transporte... Pero uno ve ahora que las mujeres [piensan]: «Yo me quiero independizar, no deberle nada a nadie». (F)

En algunos casos particulares que los papás no asisten cuando a su hijo le corresponde, (...) los niños son los que se ven lastimados, porque ven que todos los papás vienen y los de ellos no. En pocos casos se ve eso: hemos tenido una participación casi del cien por ciento. (D)

Subcategoría: tensiones institucionales

Hace referencia a las dificultades institucionales que interfieren en el desarrollo de los proyectos pedagógicos aquí estudiados. Se identificaron las siguientes: falta de apoyo a los proyectos, apatía al trabajo con la familia, falta de continuidad en los proyectos y realización de actividades descontextualizadas. De acuerdo con la sistematización,

las más notorias son la apatía al trabajo con la familia y la falta de continuidad en los proyectos.

La falta de apoyo a los proyectos impide el desarrollo de actividades de fortalecimiento de la relación familia-escuela y puede causar desmotivación en el personal docente, en los niños y niñas y en sus familias. Mientras alguno de los objetivos institucionales no esté conectado con la necesidad de consolidar dicha relación, las acciones no se desarrollarán adecuadamente.

Yo siento que debería haber de pronto más compromiso en el área del tiempo que se va a solicitar para el proyecto. Me explico: nosotros necesitábamos ensayar, por ejemplo, una hora, de pronto no hay el espacio, se debe estar pendiente si no está ocupada la sala, si no está ocupado el patio, si sirve el equipo, si lo trajeron, si a los niños les dieron permiso los profesores, si el papá le prohibió al niño estar en ese proyecto porque está perdiendo el tiempo... Entonces falta más compromiso de los profesores, de los directivos que están en el proyecto y también de los papás (...), porque no es un juego, es algo serio, y a veces lo toman como premio y castigo que los niños estén o no en el proyecto. (F)

En cada colegio se maneja muy diferente. Hemos observado –o yo, más que todo, que soy solo de Engativá– que en algunos colegios no permiten (...) la entrada de los padres y se limitan a esa relación de la entrega de calificaciones, y en otros colegios en donde apenas se está iniciando la labor con la familia se han visto esas ganas de iniciar con otras actividades que no sea solo la entrega de calificaciones, entonces ahí he estado yo apoyando... En otros colegios en donde solo se ha visto que los padres han querido iniciar cualquier actividad pero no han tenido el apoyo de los docentes, de los orientadores, entonces hay padres que han trabajado por fuera de la institución; por ejemplo, hay un colegio en donde hay una iniciativa con padres pero ellos han iniciado o han

realizado sus actividades en un parque cerca de su colegio. Si los profesionales, los docentes no están dispuestos a colaborar, entonces es casi que también cerrarles las puertas a los padres. La idea no es juzgar tampoco (...), sino más bien buscar el apoyo, qué se puede hacer ante eso, mirar cómo podemos integrarlos más, qué estrategias podemos buscar, qué estrategias les sirven a las dos partes.

La apatía al trabajo con la familia debe ser motivo de reflexión, pues aparece reiteradamente en las voces de padres, madres y docentes.

Yo creo que más que todo han sido los docentes, los mismos compañeros: ha sido lo más difícil (...) invitar a un compañero, llevarlo, «Ven, participa, mira qué vamos a hacer». Hay unos que sí lo aceptan, como hay otros que no; hay unos que critican, otros te valoran el trabajo. Entonces aquí ha sido una de las principales dificultades. A veces también con las directivas es difícil porque tú tienes al padre y necesito que entre: toca solicitar el permiso, todos los protocolos que hay que llevar y la «formatitis» que hay que hacer, pero ahí estamos muy bendecidas porque para qué, este año nuestro coordinador con nosotras va de la mano. (D)

Las puertas de los colegios están cerradas para los padres de familia: entre menos participación tengan los papás, se trabaja de una manera más deliciosa, por seguridad y por todo. Entonces es el dilema que se está manejando acá en el Bravo Páez; incluso llegamos a tener apatía, dificultad con algunas compañeras porque el ingreso de los papás podemos decir que ya es libre. Sabemos que llegan todas las semanas, van a estar acá, algunas veces se trabaja en campo abierto y otras veces estamos en las mismas aulas especializadas, entonces eso genera un malestar de parte de las otras compañeras. (D)

También lo evidencia este testimonio del nivel central (SED):

Nos ha pasado que algunos orientadores no facilitan. En algunos sitios llega nuestro profesional y todos le dicen: «No, yo no necesito nada», cierran la puerta. Creo que a veces nosotros mismos con la institución no hacemos esa apertura a propuestas nuevas, y eso creo que es una dificultad.

Esta apatía puede obstaculizar el desarrollo de las iniciativas del personal docente que sí desea que la familia se integre y participe de manera constante y activa en las aulas y en las actividades institucionales. He aquí un llamado de atención, una invitación a reflexionar sobre las ventajas que trae el vínculo familia-escuela.

La falta de continuidad en los proyectos es otra tensión notoria. Si bien los proyectos estudiados han sido implementados con éxito, persiste en las escuelas el paradigma de que estos se desarrollan por las personas que los lideran y no porque hacen parte de las dinámicas institucionales. Estas voces son un llamado a repensar la sostenibilidad de los proyectos, no solo a la luz de la perspectiva financiera sino de los aspectos curriculares y pedagógicos. La escuela no solo debe esforzarse por mantener los proyectos que la ley estipula, sino también por complementar su quehacer con proyectos que aporten a la comunidad y respondan a sus necesidades, expectativas y sueños.

Hay una debilidad muy grande, y es que los demás profesores comprendieran que este colegio no es solo para transición, que los otros profesores y demás cursos entendieran la magnitud del proyecto en el que estamos metidos. (...) Nosotros pasamos de transición a primero y este proyecto lo empezamos en transición. Cuando la profesora Claudia nos dice que quiere seguir con el proyecto, al ver lo que había pasado en nuestros hogares, al ver lo que había pasado este año, ¿qué padre se puede resistir, si hubo buenos frutos, si las expectativas subieron al máximo? Tal vez muchos de los padres que estaban con nosotros dirían: «No, pero eso que solo dura un año...». No, nosotros seguimos con los profes, pero la debilidad es esa: no poder avanzar con este proyecto en los grados

más altos, porque allí es donde está la necesidad. Yo creo en nuestros niños porque ellos están empezando, pero la necesidad de hacer familia está en grado 2, 3, 4, 5, 6, 11, hasta la universidad. Ahí está la debilidad de este proyecto. (F)

Los proyectos pueden ser exitosos, pero si no garantizamos la continuidad, si la continuidad depende de las personas, y no de que se asuma un proyecto, y así yo no lo haya creado sigo esa línea para mantener y dar continuidad a ciertas cosas, los proyectos siempre seguirán siendo la bandera de las personas que creen en ellos, y otros no ven la necesidad de involucrarse; otros maestros van solamente a lo académico, no tienen en cuenta la formación del ser como persona. Yo siento que esa es una actuación que no ayuda mucho, pero se puede reconsiderar. (D)

En el nivel central (SED) también se evidencia la falta de continuidad en los proyectos, debida a los cambios de administración: cada gobierno formula sus políticas sin tener en cuenta los proyectos emprendidos por los gobiernos anteriores y por los equipos de trabajo. Así, quedan en el vacío propuestas que seguramente son valiosas.

La falta de compromiso, la falta de seguimiento, el cambio de administración que viene y borra lo que se ha hecho: es a no continuar el proyecto y los programas. Eso no favorece en absoluto, y otra cosa que no favorece es la [falta de] continuidad del talento humano que sabe cómo es la estrategia, la diseñó, la pensó, y en la siguiente administración (...) no hay continuidad y se caen muchas cosas. Muchas veces uno piensa: no es que el proyecto no se pueda liderar si no es usted la que lo hace, pero sí se necesita una cabeza, y una cabeza doliente y visible. Por lo menos mientras la estrategia echa a andar, mientras se va consolidando, sí se requiere una cabeza visible (...), porque por más que tú lo dejes escrito en el ejercicio de empalme con el equipo que llega, este no com-

prende ni comparte la finalidad técnica que se estableció, y allí se rompe el proceso.

La última de las tensiones identificadas es la realización de actividades descontextualizadas. Se requiere revisar las acciones que se realizan con y por las familias, para que respondan de manera coherente y efectiva a su realidad y sus necesidades.

Yo creo que [hay problemas] cuando está muy cerrada la institución y no permite que la familia participe, se entere de cosas, y lo otro es cuando no somos pertinentes ni oportunos con los temas. Es decir, si yo hago un taller a las 2:00 p. m., pues no me va a venir nadie, eso lo tengo superclaro, lo tengo que hacer a las 8:00 a. m. o a las 6:00 p. m., o sea, mirando las posibilidades del contexto con los papás y los temas. Porque... no sé... en Usme, ¿para qué voy a hablarle a un Usme rural de desarrollo urbano, o del uso de los museos? Pues sería rico si los fuera a traer a Bogotá a una excursión por los museos, pero como no va ser así, [debo presentar] temas contextualizados. (D)

En el nivel central (SED) también se identifica la necesidad de convocar a las familias reconociendo sus particularidades.

Creo que hay que tener un contexto de lo que ocurre en el barrio, en la localidad donde está el colegio, porque a veces perdemos de vista eso y creemos que las familias todas son iguales, todas tienen las mismas condiciones, los niños lo mismo, y resulta que no: hay niños de barrios distintos, de situaciones distintas. Y eso de que los temas se me vayan para otro tema, o tenga múltiples miradas porque los padres tienen cosas distintas es interesante, pero si uno pudiera encontrar el punto de encuentro de todos, eso facilitaría la relación, porque tenemos una sola hora de encuentro y si nos la pasamos discutiendo lo que no atañe al tema, pues se nos va el tiempo.

Subcategoría: entorno

Las dificultades del entorno pueden afectar el desarrollo de los proyectos pedagógicos que vinculan familia y escuela. Se identificaron dos: el desconocimiento de los proyectos y la insuficiencia de los apoyos externos.

Los testimonios de los y las docentes aluden a la importancia de fortalecer los lazos con la comunidad aledaña al colegio.

La comunidad a veces afecta y a veces aporta, porque digamos: este parque que está acá era de la comunidad, pero ha sido embellecido por las familias, la huerta, la maloca. ¿Entonces desde hace un tiempo, por ejemplo, ese parque pertenece al colegio? Es de la comunidad, ese parque era el que se utilizaba para consumo de drogas y aquí estaban los alumnos, todo entraba por acá y el olor era impresionante. Ustedes recuperaron el parque con los papás, con la rectora, la Junta de Acción Comunal. Eso no era así, eso era horrible, esa parte de allá que ves de los árboles ha sido sembrada por los papás. (D)

La insuficiencia de los apoyos externos se evidencia en este testimonio del nivel central:

De pronto podría decir: son muchos colegios. Yo quisiera que todos fueran abarcados por nuestra Línea, y de hecho se está tratando de lograr, [pero] hay solo un profesional. (...) Es una dificultad que hay porque hay muchos colegios, pero la idea es dejar esa capacidad instalada en caso de que no se pueda abarcar a todos, porque una sola persona para todos los colegios es difícil. Por eso mismo se está realizando la estrategia de unirse con los orientadores, de hacer talleres con los orientadores, que son los que tienen más relación con esas familias, entonces a los colegios que no puede llegar completamente la Línea, que al menos se deje esa capacidad

instalada, porque sí ha sido difícil tener las escuelas de padres en todos los colegios, entonces es como un apoyo que se brinda a las instituciones (...). Quisiéramos que todas las instituciones tengan ese apoyo, pero en la medida que no se pueda con tantos profesionales, entonces la estrategia es ser multiplicadores del mensaje, realizar esos eventos masivos en donde todas las instituciones se abarquen y puedan participar de alguna manera.

Las tensiones en la relación familia-escuela representan un alto en el camino para reorientar la ruta y marcar un derrotero claro en cuanto a las necesidades de cada uno de estos ámbitos y los espacios y tiempos de los cuales disponen para generar una cultura que apropie el vínculo entre ellos y reconozca la necesidad de aunar esfuerzos para la formación integral de niños y niñas. Esto requiere dejar de lado la apatía al trabajo con la familia, que, vale la pena aclarar, viene de personas que no están involucradas en los proyectos y que observan en la relación familia-escuela una amenaza a su autoridad, poder o comodidad. Como se desprende de muchos testimonios, esta relación permite el mejoramiento de las prácticas pedagógicas; sin embargo, su consolidación es una tarea demandante, que exige a los y las docentes investigación, escritura y actualización.

Vale decir que estas tensiones son una proclama para pensar en los beneficios que una buena relación familia-escuela trae al desarrollo de niños y niñas. En un escenario ideal, afirma Motandon, «padres y maestros se relacionan con el objetivo fundamental de lograr el bienestar del niño y contribuir a su desarrollo integral» (citado en Gervilla, 2008, p. 144). El mismo autor se pregunta qué es mejor para niños y niñas: que haya desacuerdos entre sus padres y sus docentes, o que estos presenten constantemente un frente unido. Puede ser más fructífero trabajar por el bien del conjunto de las personas implicadas (docentes, familias, niños y niñas) que pretender alcanzar exclusivamente el bien de niños y niñas: ellos estarán mejor si todos en su entorno están mejor.

Categoría: evaluación de la participación de la familia

Yo creo que, si a muchos les pasó lo que me pasó a mí, es importante el nombre del proyecto, porque ahí es donde uno entiende... (F)

Esta categoría presenta la forma como es evaluada la participación de la familia en los proyectos estudiados, de acuerdo con su nivel de involucramiento y la identificación de criterios para determinar ese nivel. En estos términos, la participación puede ser activa, discreta o limitada.

Subcategoría: participación activa

Este tipo de participación obedece a factores como la buena convocatoria, la identidad con el proyecto, la intervención de toda la familia y el ofrecimiento de espacios agradables.

La buena convocatoria, factor decisivo para que padres y madres deseen participar en un proyecto, depende no solamente del arte de saber comunicar, sino también de la planeación e implementación de acciones contextualizadas.

Primero, cómo se comunican a través de una nota. Si a nosotras nos mandan unas circulares para asistir, o si ya uno sabe que los viernes es de 10 a 11. Todos los viernes. Si lo citan a uno y ya, pues si uno puede venir. (F)

Éxito total, no podemos decir que lográbamos el cien por ciento de la asistencia porque no era así, pero para mí era un éxito que viniera el cincuenta, el cuarenta, el treinta; ya la cosa está cogiendo fuerza y vamos por buen camino. (D)

La coordinadora de la Línea en el nivel central (SED) comenta:

Nuestra meta estaba planteada para diez mil familias participando, y en un mes y medio logramos cinco mil, entonces creo que la participación ha sido alta. (...) Los padres ya se entusiasmaron, el «voz a voz» como que nos está funcionando. Incluso en ruralidad hicimos un taller en la Institución Educativa El Destino y llegaron sesenta padres, entonces la convocatoria fue alta, sí se entusiasman.

La identidad con el proyecto genera una participación activa, decidida y comprometida, porque tanto los niños y niñas como sus familias se sienten reconocidos en él. Resulta evidente que las acciones son significativas y generan bienestar afectivo por la cercanía que se establece entre docentes, familias, niños y niñas. La confianza en el proyecto se traduce en la voluntad de estar y aportar.

Nosotros hemos sido padres que nos parece muy significativo esto porque aporta a muchas cosas en la formación de la niña, en la comunicación, en el afecto, en las relaciones con la familia, en las críticas que nos podemos hacer en torno de lo que ella nos escribe, la reflexión... Las cartas en últimas son elementos que permiten hacer la reflexión familiar, académica, inclusive pedagógica, ya que nosotros también somos educadores, y eso aporta un mundo muy amplio de cosas que nos permite mirar de qué manera podemos contribuir a mejorar el proceso de la niña, proceso educativo, proceso pedagógico, proceso académico, cómo mejorarlo más. (F)

Yo diría que el cien por ciento de ellos participan muy atentos, muy dispuestos. Por lo general no vienen con afanes, piden la mañana, inclusive a veces se gastan más del tiempo que teníamos previsto y nos ha tocado hacer ajustes en el horario, que por lo general el director de grupo tenga la siguiente hora, porque hay papás que se extienden; o cuando es un día festivo, entonces la hacemos el martes, y por lo general han venido. (D)

Si uno empezara a mirar el impacto del proyecto hasta este año uno diría que es una participación excelente, o sea, las familias se han involucrado, las familias creen en el proyecto. Me parece que es importante la credibilidad que tiene el proyecto y que los objetivos se han ido cumpliendo, o sea, los trazados a través de la relación escuela-familia, el vínculo afectivo a través de los miembros de la familia: tú ahora nombrabas que no solo participan papá y mamá sino que ya se involucran muchas personas que están en el contexto del niño (...). Ya las socializaciones no las hacemos solamente las maestras sino que los papás y los niños pueden hablar del proyecto y entre ellos también se escriben cartas. (D)

El hecho de que se convoque a todo el núcleo familiar, y este se involucre, es importante para que la participación sea evaluada como activa.

Todo el mundo interactúa, son actividades que son para toda la familia, no solo papá y mamá, para los abuelitos. Mi papá está muy pendiente de ella, él le lustra los zapatos, no permite que ella venga sin lustra de zapatos, son actividades en que toda la familia está interactuando. (F)

Nuestra familia también sabe mucho del proyecto, nosotros les hemos contado y es muy rico que ellos también sepan de todos esos logros y avances de Sara con el proyecto. Nosotros a veces nos vamos a hacer una visita el domingo y... Dios mío, tenemos que llegar a hacer la carta. (F)

Mi esposo sí ya estuvo en una reunión y mi hija en una ocasión vino. Mi hija tiene 17 años y ella participó y le gusta venir, ella dice que esto une a la familia con el colegio, hasta con los vecinos mejora las relaciones. (F)

Es una participación activa donde se ve que se involucran todos: (...) primero papá y mamá y luego ya se involucran

hermanos, abuelos, tíos, todos, entonces se ve que se vincula toda la familia que está en torno al estudiante. (D)

La participación ampliada de la familia, con el involucramiento y el compromiso de hermanos, tíos, abuelos, etc., permite que todos aporten desde su mirada a la construcción de ambientes favorecedores para la formación de niños y niñas y de un lenguaje común en torno a esta tarea. Es un reconocimiento al trabajo de la familia para construirse como tal.

El ofrecimiento de espacios agradables sobresale como uno de los factores de la participación activa. Una de las motivaciones de padres y madres para participar son los espacios lúdicos, que les permiten el juego, el trabajo en grupo y la construcción de ideas con sus hijos e hijas.

Me gusta la escuela de padres porque (...) nos ponen en grupos y cada uno saca de ahí lo que uno piensa y nos ponen a decir qué pensamos. A mí me gusta la escuela de padres. (F)

La participación de las familias en esto sigue siendo para nosotros alta porque si yo lo hago comparativamente con el otro proyecto que tenemos a cargo, que es la escuela de padres, siempre la asistencia del Día de la familia la supera, y es también por lo que te hablaba al principio: cómo propone uno los espacios de participación. (D)

Subcategoría: participación discreta

En este caso, la familia se involucra en los proyectos de manera tímida y pausada. Esto puede obedecer a la forma de convocatoria, la falta de compromiso y la búsqueda de actividades prácticas.

Como se mencionó, la forma de convocatoria influye bastante en el nivel de participación de la familia. Una convocatoria inadecuada puede limitar la participación comprometida y dispuesta, a la

luz de imaginarios arraigados, como aquel según el cual «el colegio nos cita solo para darnos quejas».

Hay localidades que no avanzan mucho porque la gestión no se ha dado, las instituciones están muy renuentes o las familias ya están superagotadas y no quieren ir. Entonces uno ahí podría evaluar [la participación] como con un 3,0. Yo creo que esos son los dos panoramas que tenemos en este momento: las de 4,0, porque está andando muy bien el proceso, las de 3,0, y yo diría que hay unas de 2,0, que tienen que ver más con la voluntad política de los que están coordinando. (D)

Subcategoría: participación limitada

En este caso, la familia es convocada, pero no asume su compromiso con la participación ni muestra interés en ella.

Con toda sinceridad, (...) hay irresponsabilidad de los padres: si yo soy padre de familia responsable tengo que estar pendiente de cómo va mi hijo en el colegio, mirar los boletines por lo menos el día que me entregan los boletines, pero cómo es posible que el día de la entrega de los boletines va un 20 % o un 30 %, si es que va (...). El resto, que me lo manden porque no puedo ir, y muchas veces [están] en el mismo barrio y la gente no viene. (F)

La falta de interés de los papás: hay muchos papás que son muy descuidados con sus hijos, la verdad, [no tienen] sentido de pertenencia, eso es gravísimo para todos. No le ponen interés (...), hay muchos papás muy alejados del compromiso con los hijos. (F)

Aunque la falta de compromiso no es mayoritaria, constituye un foco de atención: hay que buscar estrategias para atender a las familias

que, a pesar de ser convocadas, no llegan. Es un reto para el personal docente y para la escuela conseguir la atención, la asistencia y la participación de esas pocas familias, sin desconocer las situaciones particulares (sociales y económicas, entre otras).

Evaluar las acciones cotidianas de los y las docentes en su labor pedagógica requiere mirar alrededor; en ese panorama es posible situar los alcances y limitaciones de lo que hacen, de la construcción que elaboran a diario con sus estudiantes y con las familias, para fortalecer las estrategias emprendidas, mejorarlas o redireccionarlas de acuerdo con las necesidades del contexto.

Este sentido de la evaluación se articula con los procesos de investigación pedagógica que los y las docentes pueden asumir dentro de su práctica, por excelencia un escenario de investigación. Dirigir esa mirada inquisitiva sobre su labor los situará como profesionales de la educación que observan, plantean, implementan y evalúan su acción docente con base en las comprensiones e interpretaciones que de allí emergen y que les permiten crear sentido y dar significados a su quehacer. Estos significados pueden conducirlos a procesos de transformación pedagógica e innovación como producción del saber pedagógico (Chacón, 2014).

Puede decirse, entonces, que el reto y la necesidad de investigar son parte de la labor de los y las docentes de hoy, en la medida en que la búsqueda de cambios educativos los insta a nuevas comprensiones de la realidad. Así, no se limitan a describir lo que sucede, sino que proponen, frente a esos hallazgos, acciones que son el punto de partida de nuevas configuraciones para la escuela y para la vida de todos los miembros de la comunidad escolar (Chacón, 2014).

En esa búsqueda de nuevas configuraciones del contexto educativo, la observación atenta de la práctica suscita el empoderamiento para la construcción de teoría; a su vez esta ofrece, de manera contextualizada, recursos para el mejoramiento de la práctica. En palabras de Freire (2005): «Pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella. La evaluación de la práctica como camino de capacitación teórica» (p. 13).

Categoría: rutas de acción

Yo creo que ese sería el mayor deseo para nosotros: que nuestro colegio sea de puertas abiertas, poder conversar con nuestros maestros. (F)

Esta categoría presenta algunas directrices que pueden implementarse para fortalecer el vínculo familia-escuela.

Subcategoría: nivel familiar

Se identificaron algunas alternativas que la familia puede tener en cuenta para establecer o mejorar su vínculo con la escuela: articulación familia-escuela, integración de las familias y apropiación de procesos.

Respecto de la articulación familia-escuela, padres y madres reconocen la necesidad de consolidar una verdadera alianza que promueva acciones de bienestar para todos los miembros del contexto familiar a partir de la mirada integral de cada uno como persona.

Entre el colegio y la familia falta mucha cohesión (...). Yo pienso así: hay una mamá que trabaja en una casa de familia, se gana el diario, pero esa mamá no puede venir a la reunión, entonces debemos buscar un acercamiento o mirar cómo voy a la casa un día yo, como maestra, y le pregunto qué le pasa (...). Mire, el año pasado hicimos una mesa de trabajo con niños del colegio pero fue por parte de Integración Social, entonces nos sentamos y yo les dije: «La reunión no es para mí, es para que ustedes digan acá lo que sienten, cuenten, hablen... ¿Cómo se siente en el colegio, en el comedor, qué problema tiene, qué le gustaría que le diera?». (D)

La integración de las familias es una necesidad si se quiere conseguir que los procesos formativos de niños y niñas competan a todos

quienes los rodean, es decir, crear ambientes de protección y cuidado a partir de un concepto más amplio de *familia*, que incluya a cada persona que vela por la atención, la protección, la formación y la integridad de otra, respetando sus derechos y promoviendo el cumplimiento de sus deberes. Para padres y madres, la integración es un beneficio adicional, por cuanto les permite fomentar redes de solidaridad y ayuda mutua.

Me motiva venir a estos encuentros por la necesidad de integrarnos los padres de familia con las actividades institucionales, porque vemos que la problemática de la comunidad estudiantil es dura y debemos estar aprendiendo cosas y trabajando en coordinación con la Secretaría de Educación y con los profesores para poder fortalecer la tarea de los papás. (...) Vemos que no están bien fortalecidas las asociaciones de padres ni activamente están los padres de familia en las actividades del colegio. (F)

Los papás no estuvieron ahí. Nosotros queríamos hacer una olla comunitaria y solo tres padres de familia no podíamos cargar con una olla de tres mil almuerzos, y si no hay recursos porque el papá no aporta, ¿de dónde sacamos la plata? Entonces la personería jurídica, la asociación, si estuviera conformada como tal, serviría de apoyo para hacer eventos de integración. A mí sí me gustaría por sedes, por ejemplo, o por cursos, hacer una olla comunitaria y compartir, y además de compartir conocerse y ganar confianza, porque la confianza es lo que construye una sociedad (...). De pronto uno no sabe junto a quién está sentada, entonces voy a desconfiar, o voy a hablar y no sé con quién voy a hablar, y con lo que hablo no sé si me echo enemigos. (F)

Otra de las rutas de acción identificadas es la apropiación de procesos. Esta va de la mano con el compromiso de padres y madres de

asumir la participación en la escuela, la corresponsabilidad como actitud ante la formación de sus hijos e hijas, y el sentido de pertenencia e identidad con el centro educativo.

Yo digo que la unión. Es el compromiso como papás, no es solo decir «tengo un hijo allá en el colegio». La unión logra muchas cosas a nivel social, cuando el pueblo se une muchas cosas buenas surgen, y eso nos falta a nosotros como papás: que nos unamos más (...) y eso genera buenos resultados. El compromiso con los hijos ante todo, porque muchos creen que tener un hijo es tenerlo y ponerlo en un colegio y que mandarlo a un colegio es suficiente; en mi caso es mi primera niña y es la única que tengo, y yo creo que ellos son lo más importante. De ahí las demás cosas, sí hay que trabajar, pero también hay que sacar tiempo para dedicarles. (F)

Subcategoría: nivel institucional

Recoge las directrices que la escuela puede tener en cuenta para establecer o mejorar su vínculo con la familia. Para ambos contextos –familiar y escolar–, el nivel institucional es crucial en el desarrollo de rutas de acción para fortalecer el vínculo. Se identificaron estas alternativas: actividades diferentes para convocar, apuesta por el trabajo con la familia, semilleros de familias, creación de estrategias con las TIC, y continuidad de los proyectos.

En cuanto a las actividades diferentes, se evidencia la necesidad de ampliar las formas de trabajo con las familias. Ya se han mencionado algunas en las categorías anteriores, como la creación de espacios lúdicos, la participación de toda la familia, la integración entre familias y el ofrecimiento de momentos para compartir con los hijos e hijas.

Salidas, eso sería bueno: salidas con la familia. Lo que pasa es que uno se da cuenta de que es complicado para el colegio

reunir padres y llevarlos a un paseo, pero sería rico. A mí me gustaría. (F)

Yo pienso que lo que falta es eso: mayores actividades con las que podamos vincular, actividades donde el padre sienta que es rico ir al colegio, que no solo va por el informe, sino que son otros espacios, y que el colegio constituye un espacio agradable no solo para su hijo, sino para él también; que lo vea distinto, que le dé agrado ir... Yo pienso que en esa medida empiezan a participar más en otras actividades. (D)

La apuesta por el trabajo con la familia es una sub-subcategoría muy relevante en las voces de padres, madres y docentes. A partir de su experiencia en los proyectos, padres y madres ven la imperiosa necesidad de una apuesta seria, constante y comprometida de trabajo con la familia, que trascienda las situaciones académicas y de convivencia.

Para que haya una buena relación, primero debe haber más confianza, porque a veces los padres dudamos de los colegios, en la medida en que se distancia un poco a los padres de los colegios. Simplemente se han dedicado más a la parte académica: que aprenda a leer, aprenda matemáticas, pero la parte humana, la parte de valores muy poco se trabaja. Entonces, si se quiere mejorar esa parte de valores de los colegios se debe involucrar a la familia cien por ciento, acercarla. Acá yo he visto que sí somos tratados como personas, como parte importante del colegio; hay colegios oficiales donde no les interesan para nada los padres de familia y lo tratan a uno los vigilantes hasta mal, entonces ya le coge uno temor a los colegios en cierta forma y se crea un ambiente muy pesado y no le dan ganas a uno de entrar. (F)

Para los y las docentes, también el llamado es inminente, no solo a la autoevaluación, sino también al compromiso con el trabajo con la

familia, de manera que este permanezca y se evidencie en las acciones cotidianas de la escuela.

Yo pienso que es importante abrir espacios de participación. Los colegios a veces nos cerramos y cerramos las puertas (...). Cuando abrimos la puerta, que va más allá de cambiar una reja por una malla, que va más allá de una entrega de boletines y de informes académicos, que va más allá de la hora en que el maestro comparte en su horario de atención a padres de familia, cuando realmente tenemos una institución de puertas abiertas, logramos mucho con las familias, cuando le damos importancia a las familias logramos que ellas se vinculen. (D)

Desde el nivel central (SED), este proceso está en construcción desde 2015, con miras a fortalecer las experiencias en marcha y a construir otras a partir de un nuevo concepto de *trabajo con la familia*, que trascienda lo estipulado por la legislación y surja de la vida particular de cada contexto educativo.

A veces siento que le falta anclarse todavía más en nivel central, mucho más en las instituciones, (...) porque a veces el tema de familia es claro, sí, eso es importante, pero nadie le mete la ficha a hacerlo. Entonces creo que se inició y espero que se pueda seguir avanzando con la Línea, porque hay muchas cosas por hacer. Siento que es la posibilidad de materializar eso que ha dicho la Ley 115, que han dicho los decretos, pero que la familia siempre está ahí presente para algunas cosas y parece que fueran genios: se desaparecen y no vuelven sino a aparecer en ciertos momentos, o uno los trae solo en ciertos momentos. Entonces creo que [hay que] darse la oportunidad de pensar que desde la escuela uno sí puede trabajar con los padres, no para que lo estén juzgando, ni criticando, ni para que le paguen a uno, si hizo o no hizo, sino más [para ver] cómo pueden ellos aportar al desa-

rrollo de los niños y jóvenes. Creo que ese es el éxito de este proceso. Ahora, no es fácil también por las condiciones de las familias, algunas trabajan, tienen otros asuntos y otras responsabilidades, los empleadores a veces no son los más generosos con los tiempos y eso creo que uno lo tiene que reconocer, pero uno también podría buscarse otros mecanismos y otros espacios para trabajar con la familia. Entonces, creo que si esta Línea hubiera iniciado con la intervención directamente desde enero o febrero, como con el ejercicio de planeación de las instituciones, pues esto tendría otros resultados mucho más altos.

Los semilleros de familias son otra de las rutas de acción relacionadas con la integración de padres y madres.

Yo hablo con mis jefes y me dan el permiso. Uno por los hijos hace cualquier cosa; qué bueno que nuestros maestros por las familias hicieran cualquier cosa también, no por nuestros hijos sino por las familias, porque yo creo que yo como docente no solo querría ver a mi estudiante y sacarlo bien graduado, (...) me gustaría informarme, saber cómo vive mi alumno, cuál es el trato en el hogar. Sí, porque a veces yo he oído: es que el niño es tremendo porque yo creo que el papá y la mamá es así, yo creo que el niño es peleón porque el papá es... No, ¿por qué no vas y miras quién es? Yo creo que ahí es donde se viene a unir un colegio con una familia, ahí es donde yo diría que ya estaría todo completo, donde pasara una cosa así ya estaría todo completo, ¿cierto? Donde nosotros los padres de familia nos metiéramos directamente en el colegio, y donde los maestros se metieran a investigar cuál es la vida diaria de sus alumnos, allí entenderíamos como familia y como maestros a quién estamos educando o a quién tenemos en la casa, porque haciendo familia construimos un país; por eso [el nombre del proyecto]: «Haciendo familias». (F)

[Una mamá] este año me iba ayudar. Yo le dije: «Necesito que me ayude». Digamos que mi proyección es hacer un semillero, empezar a generar un grupo de papás que empiecen a liderar y hagan escuela de padres. ¿Cómo, es que unos papás pueden hacer escuela de padres con otros papás? (...) Si todos somos papás, todos hemos tenido experiencias para contar, a todos nos han resultado bien algunas estrategias, a otros no nos han resultado, pero de eso aprendemos todos... Entonces mi proyecto es ese; esa mamá que te cuento terminó involucrada aquí en el Consejo Directivo, metida en los talleres de la fundación, en los talleres de acá, metida en cuanta actividad acá, y empezó a estudiar. Dijo: «Yo tengo que terminar mi bachillerato, porque cómo es posible...». Yo pienso que de una u otra manera se abrió [la posibilidad] de que podamos funcionar de otra manera, y está estudiando, entonces no me ha podido ayudar este año. (D)

De los y las docentes surge otra ruta de acción para fortalecer la relación familia-escuela: la creación de estrategias con uso de las TIC. Esta puede convertirse en una opción valiosa ante las limitaciones de presencialidad que tienen los padres por su situación económica y laboral.

Citarlos al colegio significa afectar su estabilidad económica y te dicen: «No puedo estar viniendo acá porque yo tengo que darles de comer a mis hijos». Entonces lo que se hace con ellos es pedirle apoyo al estudiante, mantener la comunicación para no hacerlos venir físicamente. Ellos no tienen qué comer pero sí tienen celular, muchos tienen plan de datos mejor que el de uno, manejan el Facebook y todo eso, entonces qué se hace, se les hace parte activa (...): «Tú puedes hacer los aportes, yo he visto que tú te conectas, yo veo que tú tienes WhatsApp». (...) Tuve que hacerme a un plan de datos y a una línea prácticamente para el trabajo, para relación con padres de familia, entonces yo ahí les escribo, ellos me escri-

ben: «Profe, no entiendo esto». Hago esto entonces, esa comunicación, ese nivel de comunicación es abrir la mente. (D)

Subcategoría: nivel gubernamental

Recoge directrices que las entidades gubernamentales pueden tener en cuenta para establecer o mejorar el vínculo familia-escuela. Los testimonios recogidos hacen un llamado a la solidez en la política pública y a la ampliación de los apoyos a las instituciones educativas. En cuanto a lo primero:

Pienso que algo que marcaría la diferencia es la política educativa, definitivamente, porque yo sé que así como lo hablamos al comienzo, afortunadamente no somos las únicas, y que en diferentes partes de la ciudad ya han empezado a tomar conciencia del papel de la familia, del trabajar con la familia y para la familia. Ya dentro de los lineamientos de la infancia para preescolar [está] el hecho de que hay que vincular a la familia, pero no hay una política educativa que apunte necesariamente y obligatoriamente a que la familia sea partícipe, que se le abra la oportunidad de ser agente activo dentro de ese proceso, que haya los recursos de formación para los maestros y maestras que se vinculen por esa línea. Fue maravilloso con la convocatoria que hubo para las maestrías, y precisamente estaba la que yo tengo, y yo dije: «Esa es», pero ahora fíjate que la Secretaría no la está reconociendo, la universidad tiene que hacer un proceso para que la Secretaría la reconozca, por lo que no es en educación, pero no necesariamente tiene que ser en educación. Si nos guiamos por los diferentes estudios estadísticos de cómo está la familia y las diferentes problemáticas a nivel de todas las localidades y hablando únicamente de Bogotá, lo coyuntural es la familia, entonces tiene que haber una política educativa. (D)

También es importante la ampliación de los apoyos a las instituciones educativas.

El otro escenario son las mesas locales y las mesas distritales de padres; allí también trabajábamos, y resultamos hablando con ellos, generamos talleres para que participen, para que hagan sus propuestas. (D)

Yo creo que [debería haber] más capacitaciones, talleres, eventos entre profesor, alumnos y padres de familia, porque es muy fácil ir y dejar a los niños en la puerta. (F)

Las rutas de acción que emergen recuperan las experiencias transitadas en las nueve rutas pedagógicas estudiadas aquí. Experiencias que tienen como destino la consolidación de la alianza familia-escuela, y a partir de las cuales se proponen nuevos trayectos en los ámbitos familiar, institucional y gubernamental.

Esta categoría revalida la vital importancia de la relación familia-escuela para la formación de niños y niñas. Catarsi (2011) considera que la escuela puede ser un contexto muy estimulante para niños y niñas, pero también puede contribuir a las competencias de padres y madres, comenzando por las que podemos caracterizar como «reflexivas». En cualquier caso, es evidente la complementariedad que existe entre la familia y la escuela infantil.

Precisamente por esto, el personal docente debe conocer de cerca a padres y madres y tratar de entender el estilo parental que exhiben en la relación con sus hijos e hijas. La escuela infantil y la familia se influyen mutuamente; los y las docentes forman parte de un sistema complejo, y su acción educativa será tanto más eficaz cuanto más capacitados estén para interpretar el comportamiento de niños y niñas dentro del núcleo familiar al que pertenecen. Por eso, la relación con las familias no es solo un accesorio que hay que sumar al trabajo educativo, sino que es la parte más relevante de todo proyecto al servicio de niños y niñas pequeños, cuyo desarrollo no puede ser acompañado de forma eficaz sin tener

en cuenta el contexto relacional primario en el que se ven envueltos (p. 95).

A propósito de las rutas de acción, es interesante detenerse en la solidez de la política pública, para contextualizar la idea de Nussbaum (2002) sobre las capacidades humanas que están en juego cuando se piensa en la estructura de la familia: vida, salud, integridad corporal, dignidad y no humillación, libertades de asociación, salud emocional, oportunidad de formar relaciones llenas de sentido con otras personas, capacidad de participar en política, capacidad de tener propiedad y de trabajar fuera del hogar, capacidad para pensar por sí mismo(a) y para hacerse un plan de vida. La forma de la institución familiar influye en estas capacidades, tanto para las mujeres como para los hombres.

La familia es, además, un hogar para el amor y el cuidado, y no deberíamos ignorar estas capacidades cuando evaluamos qué es lo que aportan las diferentes estructuras familiares. Pero deberíamos recordar también que la familia tiene una tremenda influencia en otras capacidades. En efecto, la familia ejerce influencia en forma generalizada y desde el comienzo de la vida, en cuanto los niños nacen, para bien o para mal. Sobre esta base, la familia tiene un derecho especialmente importante de ser vista como aquello que John Rawls denominó la «estructura básica de la sociedad», es decir, una institución a la que deberían aplicarse muy especialmente principios de justicia, si es que nuestra meta es promover la justicia para todos los ciudadanos. De manera similar, mi enfoque de las capacidades sugiere que la política pública debería prestar particular atención a toda institución cuya influencia en la formación de capacidades sea profunda, en cuanto un mero mínimo de justicia social implicaría llevar a los ciudadanos a un umbral mínimo de capacidades.

¿Las capacidades de quiénes consideramos, al mirar la familia? Debemos reiterarlo aquí: miramos a cada persona. Aquí,

como en el caso de la religión, debería guiarnos un principio de la capacidad de cada persona. No es suficiente preguntarse si la familia promueve un tipo difuso y general de afecto y solidaridad. Debemos preguntar en detalle qué hace ella para las capacidades de cada uno de sus miembros, en el área del amor y del cuidado, y también con respecto a las demás capacidades. (Nussbaum, 2002, pp. 384-385)

Categoría: motivaciones de los y las docentes

Considero que los padres merecen mucho respeto, y si pretendemos que ellos se vinculen afectivamente con el colegio, necesitamos ser muy amorosos y respetuosos con ellos. (D)

Esta categoría se refiere a los motivos que instan al personal docente a la implementación de proyectos pedagógicos que fortalezcan el vínculo familia-escuela. Se identificaron los siguientes: trabajo con pares, compromiso con la familia, iniciativa propia de los y las docentes, e iniciativas gubernamentales.

Subcategoría: trabajo con pares

El proyecto pedagógico surge del trabajo en equipo o con pares académicos, a partir del encuentro y de la puesta en común de saberes, experiencias, incertidumbres y certezas sobre su práctica docente.

Lo trabajé en el 2012 y Marcela llega en el segundo semestre del 2012; nos proponen entonces formular el proyecto en orientación escolar. En esa formulación [nos damos cuenta] de que hacemos muchas cosas sueltas, entonces tenemos muchas funciones, y lo que hicimos fue integrar todo en un solo proyecto, incluida la escuela de padres. (D)

El nombre del proyecto ha cambiado. Hace cuatro años más o menos, cuando empieza el programa de primera infancia, nosotras empezamos el curso de prejardín, entonces desde ahí empezamos un trabajo de innovación de campo y surge el proyecto denominado «Entre grillos y caracolas, el jardín renació», un poco inspirado en el cuento de Pinocho. Pero logramos mejorarlo, porque en el cuento aparecen dos personajes: la caracola, que siempre salía con una linterna en la cabeza, y eso nos evoca a las familias que cargan toda su familia y su historia de vida a cuestas, pero que tienen una sabiduría que no se reconoce en la escuela, y los grillos, que representan a los niños y su mundo de la exploración, de la pregunta, de estar investigando. Entonces desde ahí empezamos un trabajo donde a ellos se les invita a venir a la escuela a participar con sus niños. (D)

Lo iniciamos desde el año 2012: ya son cuatro años de actividad en el proyecto. Lo iniciamos con la profesora Ruth Stella Chacón, quien nos motivó a que realizáramos este bonito proyecto, pues ella ya había dado los primeros pasos en años anteriores en la institución donde se encontraba. (D)

Sin duda alguna, las sinergias que se pueden construir en el diálogo entre pares académicos son importantes para la transformación de las prácticas educativas. Las contribuciones que se gestan en las conversaciones pedagógicas permiten dinamizar el quehacer docente de otra manera, ajustando planes y programas y, más allá de esto, actualizando, transformando o fortaleciendo concepciones y prácticas.

Subcategoría: compromiso con la familia

Hay compromiso cuando las experiencias se construyen desde la responsabilidad que el personal docente asume frente al contexto familiar de sus estudiantes. Es importante comentar que esta subca-

tegoría representa un gran número de voces en la sistematización, lo cual resulta esperanzador: los y las docentes que intervienen en los proyectos pedagógicos aquí estudiados expresan que su motivación está centrada en la oportunidad que su labor les ofrece de ayudar a las familias en su rol, y de construir con ellas mejores escenarios de vida para los niños y niñas y sus entornos.

Además de compromiso, los testimonios revelan la pasión de los y las docentes por su trabajo y por el reto que han asumido, a partir de la reflexión sobre esta pregunta: ¿el maestro que hace una apuesta pedagógica por la relación familia-escuela tiene un perfil especial?

Realmente este proyecto surge desde las necesidades e intereses de los estudiantes y de la institución. Se evidencia que los padres de familia no participan en la institución, en las diferentes actividades que se dejan para trabajar en casa; en los momentos en que son llamados para entregas de boletines o talleres de sensibilización nos damos cuenta de que hay mucha inasistencia. (...) Es importante poder trabajar con los padres de familia; cuando se trabaja en equipo los resultados son mejores porque se facilita el trabajo, y cuando un trabajo se facilita se trabaja más rico, con emoción, se trabaja con entusiasmo. Una cabecita piensa mejor que cinco, que seis; entonces [el proyecto] surge de una necesidad de un trabajo mancomunado, de un trabajo en equipo con los padres de familia. (D)

El antecedente tiene que ver con lo que se observa en torno a los niños, sus comportamientos, la falta de independencia, incluso hay muchos que no tienen tiempo con los papás. Sus pautas de crianza, sus hábitos de estudio, muchas cosas se ven afectadas por esa relación de familia. Esos antecedentes, y la posibilidad de ir enriqueciendo con nuestra comunidad, que realmente en medio de todas nuestras posibilidades de trabajo es una comunidad que tiene muy buen nivel académi-

co, han hecho que la intervención sea diferente, que el proceso con los papás sea diferente y que se enriquezca a partir de diferentes herramientas. (D)

Subcategoría: iniciativa propia de los y las docentes

Se refiere a las experiencias que surgen por el interés propio del personal docente y su práctica, su formación profesional o su interacción con las familias, entre otros factores. Sus voces representan la idea del maestro que investiga su práctica pedagógica y a partir de ella construye nuevos escenarios para la comunidad y consolida propuestas de intervención para mejorarla.

La escuela de padres arrancó como una actividad parte de lo que son nuestras funciones. Yo llegué al colegio en 2012 a principio de año, y desde ese año empecé a trabajar la escuela con una visión de pronto pesimista de mis compañeros, porque tenían la lectura de que los papás no gustaban ni tenían la voluntad de participar en ese espacio. Tuve el apoyo de la coordinadora académica de ese momento, que me dijo: «Hágale y usted va viendo cómo le funciona el asunto», entonces inicio convocando a unos papás para seminarios, charlas, y mirando cómo era la respuesta. Fue muy interesante ver que yo empiezo a citar por ciclos, cité gran cantidad de papás teniendo en cuenta que de pronto iban a asistir pocos. A mi primera escuela de padres asistieron 86 de un solo ciclo, cosa que a mí me pareció muy buena; recuerdo ese número mucho porque fue la primera reunión. No cabían en la biblioteca, los espacios aquí son muy pequeños y ese es un espacio más o menos acogedor y yo prefiero trabajar en él. Asistieron 86 y eso fue como el primer empujoncito de «Hágale que es por ahí». (D)

Subcategoría: iniciativas gubernamentales

Se refiere a las experiencias surgidas de acciones del Estado o políticas públicas. Aunque recoge una sola voz, es importante resaltar en ella la búsqueda de recursos para aportar a las comunidades y fortalecer sus procesos. En ocasiones, este tipo de gestión es lo que le hace falta al personal docente para conseguir la financiación de sus proyectos o establecer redes académicas de contacto que fortalezcan sus iniciativas.

[Surgió] de la Secretaría de Educación, en donde se hicieron las Incitar, que correspondían a unas experiencias pedagógicas partiendo de algunas problemáticas institucionales; entonces se pensó en varios proyectos y en cómo potenciar eso para que ayudara al desarrollo de todo tipo en la institución: convivencial, académico, etc. Se pensó desde esa iniciativa ciudadana en donde se fortalecen las capacidades ciudadanas de los niños. De acuerdo con las experiencias y las necesidades se iban haciendo, y desde ahí inició. Hemos tenido varios momentos, hemos trabajado incluso con apoyo de diferentes universidades que nos han ayudado a sistematizar, pues dentro de las debilidades propias del proyecto estaba la sistematización; [ahora] está mucho más completo el análisis de toda la información y cómo conseguirla. En el avance de eso ya llevamos... este sería el tercer año prácticamente, registrado como tal, como proyecto que pertenece, que está hilado dentro de la institución. Pero la dinámica como tal es algo dentro de mi profesión, mi dinámica es algo innato, y quiero hacer referencia a que yo no concibo la educación de los niños aparte, sino como trabajo en equipo de los diversos actores que participamos. Digamos que la inquietud se consolidó a partir del Proyecto Institucional, pero es algo por lo que la profesora ha propendido. Yo pienso que, más allá de consolidarlo, se hace el proceso de legitimación ante varias instituciones, porque es una dinámica constante. (D)

Las motivaciones de los y las docentes para la implementación de proyectos pedagógicos en torno a la relación familia-escuela permiten entrever el compromiso con su labor y con las oportunidades que a través de ella pueden gestar para el mejoramiento del sistema educativo y la promoción del bienestar individual y colectivo mediante la participación de la familia.

El análisis aquí realizado inspira también una reflexión que se inserta en la relación familia-escuela cuando uno de sus objetivos es el bienestar de los niños y niñas y de sus contextos. Esto requiere que la sociedad detenga su mirada para saber cómo ayudar y cómo exigir, pero, sobre todo, cómo participar desde la escuela para fortalecer la vida de los niños y niñas cercanos y no tan cercanos, conocidos y no conocidos, presentes y ausentes; en últimas, todos esperan de su mundo algo superior: una infancia mejor.

Para ampliar la reflexión, cito estas palabras de Ernesto Sabato (2000):

No podemos cruzarnos de brazos admitiendo, a la vez, la perversidad de un sistema cuyo único milagro ha sido el de concentrar en una quinta parte de la población mundial más del ochenta por ciento de la riqueza, mientras millones de chiquitos en el mundo mueren de hambre en la más sórdida de las miserias. Por eso, a los hombres del poder les decimos, les pedimos, ¡les exigimos!, el cumplimiento de las promesas que sucesivamente han venido asumiendo. El cuidado de la infancia no puede ser entendido como una tarea más, sino como la decisiva y única posibilidad de recuperar a una humanidad que se siente a sí misma desfallecer. Nada es más importante que alentar este impulso, todo lo que podamos hacer por los niños y niñas del mundo es imprescindible. Es urgente. Los gobiernos deben comprender que del cuidado de la temprana infancia pesa el destino; es esta una tarea decisiva para la consolidación de la democracia y el futuro de la humanidad.

La falta de gestos humanos en el uso del poder genera una violencia a la que no podremos combatir con armas, únicamente un sentido más fraterno nos podrá salvar. El objetivo fundamental que los jefes de Estado deben plantearse es el deber de asumir con la mayor gravedad el bienestar de los niños y niñas, protegiéndolos y preparándolos para construir, junto a sus hermanos y hermanas, un universo a la medida de la grandeza humana.

En la mirada de nuestros niños está el único mandato al que debemos responder. La orfandad de esa mirada es un crimen que nos cuestiona como humanidad. Haciendo propias las palabras de Dostoievski: «Cada uno de nosotros es culpable ante todos, por todos y por todo», salgamos a defender los derechos de los chiquitos desamparados, sin el cuidado que esos años requieren.

Nuestra responsabilidad es insoslayable. Estos chicos nos pertenecen como hijos y han de ser el primer motivo de nuestras luchas, la más genuina de nuestras vocaciones. (párrs. 6-10)

A la luz de estas consideraciones, el recorrido por las prácticas, saberes y sentires de nueve proyectos pedagógicos que establecen vínculos entre familia y escuela en el primer ciclo ayuda a volver sobre la necesidad de cuidar con esmero la relación familia-escuela para garantizar alianzas y procesos que redunden en la formación de niños, niñas, familias, docentes y comunidades felices y apoyen la labor educativa a partir de la diversidad presente en el aula y del conocimiento de los y las estudiantes y de sus familias.

Cap. 4

Propuesta del estudio
«Creciendo juntos:
familia y escuela»

Estrategia pedagógica
de participación para
construir ambientes
escolares y familiares
saludables para la
infancia

*Sólo desea ser feliz y la felicidad acudirá a tus pies,
sólo te pedirá un poco de tu generosidad, un poco de tu transparencia.
Sólo desea la paz y ella vendrá a ti,
lo único que te pedirá será un poco de tu armonía interior.
Sólo desea el amor, él volará como una alondra sedienta hacia ti,
sólo te pedirá un poco de tu libertad.
Sólo desea el milagro y él acudirá a ti,
para llenarte de coraje, amor y paz tu existencia.
Sólo desea la sabiduría, ella se posará cual hoja viajera en tu cabeza,
sólo te pedirá que abras las puertas de tu espíritu.
¡Sólo desea ser tú mismo y habrás llegado a la cima,
a la cumbre de la montaña de tu propia vida!,
¡allí está tu verdadera razón de ser!*

JOSÉ ARLES GÓMEZ ARÉVALO, pictograma creativo
Bogotá, 2017

Fundamentación de la estrategia

La dinámica educativa nos incluye a todos y todas en igualdad de condiciones, y esto insta a que cada quien desarrolle su parte y cumpla su rol, siempre en relación con los otros y reconociendo a los otros. En esta estrategia pedagógica se reconocen los saberes particulares, surgidos de las vivencias y experiencias personales, lo que Pierre Bourdieu (2001) llamó el «capital cultural» de cada persona.

De hecho, cada familia transmite a sus hijos e hijas, aunque indirectamente, un cierto capital cultural y un cierto *ethos*. El anterior es un sistema de valores implícitos profundamente interiorizados que, entre otras cosas, ayuda a definir actitudes hacia el capital cultural y hacia las instituciones educativas.
(p. 104)

Se reconoce, entonces, que el contexto familiar y social es importante en la construcción del capital cultural con el cual niños y niñas llegan

a la escuela. El punto clave es cómo establecer sincronía entre ese capital cultural y las propuestas pedagógicas, de manera que se construyan ambientes escolares y familiares saludables para la infancia.

La familia y la escuela son actores clave en la formación de las personas; aunque sus competencias son distintas natural y jurídicamente, también son complementarias. La familia le brinda al ser humano los elementos iniciales y fundamentales que le permitirán asumirse como parte activa de una comunidad y, por ende, de la construcción de la sociedad. Por su parte, a la escuela le corresponde aportar mediante la labor académica y el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y hábitos que contribuyen a la formación integral de la persona en su contexto social y cultural y en concordancia con los intereses de su familia.

Los vínculos que se establecen entre estas instituciones sociales son decisivos para los niños y niñas, en tanto permiten reafirmar las ideas del contexto primario –la familia– en el secundario –la escuela–. La creación de puntos de intersección es el mejor mecanismo para pensar en una relación posible, dinámica y armónica.

El reconocimiento de estos dos contextos y agentes educativos permite pensar en los componentes-acciones que podrían configurar una estrategia, propuesta desde la escuela, para invitar a la familia a pensarse como portadora de recursos que aporten a la construcción del proyecto educativo. Es imprescindible que las acciones planteadas tengan puntos de convergencia y de diálogo. Si bien se desarrollan acciones particulares en cada contexto, estos han de establecer conversaciones que incidan en el bienestar común.

La alianza familia-escuela es una necesidad imperiosa. Los y las docentes deben adquirir conciencia de lo que pueden aportar a las familias para que niños y niñas tengan una vida escolar y personal exitosa; así mismo, las familias deben valorar su presencia y su relación con la escuela, donde sus aportes son necesarios y oportunos. A partir de la corresponsabilidad, niños y niñas se verán beneficiados por la relación cercana, empática y solidaria entre su familia y su escuela.

La escuela reconoce a las familias como aliadas y las invita a involucrarse en sus acciones educativas como escenario para el éxito

en la vida de niños y niñas. A ella se viene a ser feliz, a participar con la manera individual de aprender. Es un espacio donde la voz de cada persona y familia cuenta, donde se piensa en cuál es la mejor forma para estar, y qué es lo que cada quien tiene para dar, para conquistar el mundo, descubrirlo o redescubrirlo una y otra vez. Una escuela cuyos docentes piensan en cada estudiante y cada familia y trabajan por que sean felices, desarrollando sus capacidades sociales y cognitivas, logra catapultar a quienes llegan a ella ávidos de ser, saber, descubrir y hacer. Como señala Freire (2005), la alegría de vivir es una virtud fundamental para la práctica educativa democrática.

Es viviendo –no importa si con deslices o incoherencias, pero sí dispuesto a superarlos– la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida. (p. 70)

Declaraciones pedagógicas de la estrategia

1. Reconocimiento mutuo de la familia y la escuela: todos los agentes educativos nos reconocemos a nosotros mismos y a los otros.
2. Somos corresponsables en el proyecto de formación de niños y niñas. Nos fortalecemos mediante acciones conjuntas.
3. Aunamos esfuerzos para conseguir los objetivos de la alianza familia-escuela.

4. Tejemos redes solidarias de apoyo constante entre familias, y entre familia y escuela.
5. Conversamos y compartimos nuestros sueños, ideales, logros, temores...
6. Celebramos la vida que nace en la otra persona dando y recibiendo afecto.
7. Me construyo como persona. Participo y me comprometo.
8. Nací para ser feliz en mi familia y en mi escuela. Tengo apertura y alegría.

Pictograma de la estrategia

Un pictograma es un signo claro y esquemático que sintetiza un mensaje más allá del lenguaje; un icono dibujado, no lingüístico, que representa figurativamente, de forma más o menos realista, un objeto o un significado. El pictograma de la estrategia pedagógica «Creciendo juntos: familia y escuela» fue diseñado por la autora a partir de los hallazgos de esta investigación.



Figura 14. Pictograma «Creciendo juntos».

En su lenguaje simbólico, el pictograma comprende analogías que representan los atributos otorgados a la relación familia-escuela, así:

La figura del árbol representa la evolución del ser humano desde «semilla», un ser que va creciendo y tomando forma a partir de todo lo que sucede en su contexto: situaciones, personas, cuidados, avatares. El árbol crece en un terreno, y para hacerlo necesita condiciones que lo favorezcan y lo fortalezcan. Representa a la familia y a la escuela, que van creciendo a partir de las personas que las conforman.

La base del árbol, con el nombre de la estrategia pedagógica, reconoce a la familia y a la escuela como su soporte. El ser humano toma de estos agentes educativos los nutrientes necesarios para crecer, ramificarse y dar fruto, el fruto que la sociedad requiere. El diálogo armónico, solidario y coherente entre familia y escuela es terreno fértil para crecer.

Las hojas y frutos del árbol, en forma de corazones, simbolizan el amor, quizás la única dosis diaria que requiere todo ser humano para ser feliz. Familia y escuela están llamadas a configurar y a ofrecer a cada persona momentos de amor por sí misma y por los demás. Ese amor que se hace presente en nuestro actuar, pensar y decir; en nuestras acciones, pensamientos y palabras, de la misma manera que los nutrientes se ven reflejados en las hojas y frutos de un árbol. Los colores y tamaños diversos de hojas y frutos representan la diversidad de las familias, en sus tamaños y estructuras, de las escuelas y de los seres humanos. Somos únicos, sin duda alguna, de ahí la importancia del reconocimiento a la diferencia como principio de reconocimiento al otro, con sus emociones, saberes y sentires.

En el follaje se distingue la palabra *fe*, formada por las iniciales de las palabras *familia* y *escuela*, en reconocimiento a que ambos contextos, determinantes en la vida de los seres humanos, se alimentan mutuamente. La familia tiene fe en que la escuela sea solidaria y acogedora; la escuela tiene fe en que la familia confíe en lo que ella proyecta para niños y niñas, quienes acuden no solo para adquirir conocimientos, sino para construirse personas; las dos tienen fe en que creciendo juntas, celebrando la vida, el amor, el afecto y las de-

claraciones pedagógicas atrás enunciadas, crecerán como ese árbol que todos y todas queremos ser y plantar en nuestra ciudad, nuestra nación... en el mundo.

Objetivos de la estrategia

El objetivo general de «Creciendo juntos: familia y escuela» es proponer desde el contexto escolar acciones pedagógicas que inviten a la familia y a la escuela a pensarse como constructoras de ambientes familiares y escolares saludables para la infancia. Sus objetivos específicos son:

1. Promover, a través de juegos, espacios de reflexión y de diálogo en la familia y en la escuela, acerca de situaciones cotidianas en cada uno de estos contextos.
2. Crear momentos de escritura personal, familiar y escolar que contribuyan a la manifestación de emociones, sentimientos y reflexiones en torno a la familia y la escuela.
3. Insinuar algunas actividades para cada uno de los agentes educativos –familia y escuela– que conduzcan al trabajo en equipo entre ellos.

Acciones pedagógicas de la estrategia

«Creciendo juntos: familia y escuela» comprende diez acciones pedagógicas que han sido validadas con actores educativos:

1. Calendario: día a día crecemos en familia.
2. Buzones: cartas para crecer con amor.
3. Gira, gira la pirinola en el colegio. Juego de cartas con seis temas: comunicación, buen trato, resolvemos conflictos, pensamos en nuestro planeta, somos buenos(as) ciudadanos(as), transparencia en el contexto educativo.

4. Gira, gira la pirinola en la casa. Juego de cartas con seis temas: comunicación, buen trato, resolvemos conflictos, pensamos en nuestro planeta, somos buenos(as) ciudadanos(as), transparencia en el contexto familiar.
5. Itinerario familia-escuela 1. Bases y orientaciones para la implementación del proyecto «Cartas para crecer con amor».
6. Itinerario familia-escuela 2. Autobiografía: Me reconozco, para ser bonito por dentro y bonito por fuera.
7. Itinerario familia-escuela 3. Trayectos para una alianza familia-escuela.
8. Itinerario familia-escuela 4. Nos pensamos en familia.
9. En esta casa... vive la familia _____.
10. Calendario: día a día crecemos en la escuela.

El material didáctico que se presenta a continuación fue diseñado por la autora, con aportes pedagógicos de William Pérez Alarcón; la diagramación estuvo a cargo de Yesid Barrera.

Calendario: Día a día crecemos en familia



Figura 15. Día a día crecemos en familia.

Se propone a los miembros de la familia darse la oportunidad de dejarse sorprender por 31 acciones compartidas durante 31 días continuos (en lo posible) teniendo como reto cumplir y gozar la acción de cada día. El propósito es crear una dinámica diferente que contribuya a un ambiente saludable para todos los integrantes, basado en la comunicación, el afecto, la solidaridad y la unión. Se trata de descubrir, en la sencillez de pequeñas acciones, los lazos de amor y fraternidad que los unen, y que pueden crecer día a día con la entrega de cada persona. El material está diseñado para que las acciones permanezcan ocultas: la familia debe raspar para descubrirlas. Otra propuesta es dejar el calendario vacío, para que cada familia lo elabore a su gusto.

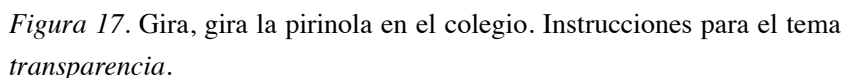
Buzones: Cartas para crecer con amor



Figura 16. Cartas para crecer con amor: buzón del colegio.

La estrategia propone dos buzones: uno para el colegio y uno para la casa. La correspondencia entre estudiantes, familia y escuela emerge como pretexto para escuchar a los niños y niñas, para conversar sobre lo que piensan, sienten y viven en su familia y, a partir de eso, leer y escribir con significado, en el entendido de que la función por excelencia del lenguaje es la comunicación. Las cartas establecen una comunicación viva y son un vehículo de afecto, conocimiento y divertimento.

Gira, gira la pirinola en el colegio



Este juego de cartas invita a la reflexión sobre seis temas cruciales –comunicación, buen trato, resolvemos conflictos, pensamos en nuestro planeta, somos buenos(as) ciudadanos(as), transparencia– a la luz de situaciones cotidianas del colegio y permite a niños y niñas compartir sus presaberes, concepciones y maneras de actuar frente a ellos. Como se trata de un juego en grupo, incentiva el trabajo colaborativo y la socialización para la discusión entre pares y la retroalimentación de lo que cada quien piensa sobre determinadas acciones y sobre la expresión de sentimientos y emociones.

Gira, gira la pirinola en la casa



Figura 18. Gira, gira la pirinola en la casa. Instrucciones para el tema *buen trato*.

Este juego de cartas invita a la reflexión sobre los seis temas ya mencionados, a la luz de situaciones cotidianas de la casa, así como al diálogo en familia y a la construcción de acuerdos sobre cómo deben actuar todos sus integrantes, según los valores que tienen y los que necesitan fomentar.

Itinerarios familia-escuela

Se trata de cuatro documentos que ofrecen pautas específicas de acuerdo con su tema, concebidos para ser desarrollados en la escuela, en familia o por el niño, según el caso. Su eje principal es el fortalecimiento de la relación familia-escuela, a partir de las reflexiones que se generan en cada uno de los contextos y en los niños y niñas: el reconocimiento que cada persona hace de sí misma es importante para que pueda ofrecer un aporte significativo a la construcción de su familia o su escuela.

Las actividades propuestas en estos documentos son un punto de partida que el personal docente y la familia pueden adaptar de acuerdo con su contexto y circunstancias particulares; el propósito es servir de guía para el fortalecimiento de la relación familia-escuela, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los involucrados. En cada documento se ha destinado una sección para registrar las prácticas, saberes y sentires que se suscitaron en el desarrollo del itinerario.

El itinerario familia-escuela 1 contiene las bases y orientaciones para la implementación en el colegio y en la casa del proyecto «Cartas para crecer con amor», enuncia sus objetivos y propone fases y trayectos de desarrollo. Incluye diseños de cartas.

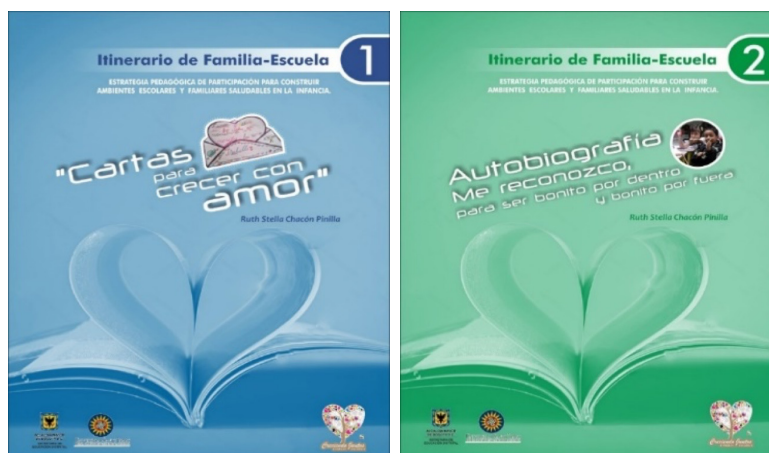


Figura 19. Itinerarios familia-escuela 1 y 2.

El itinerario familia-escuela 2, «Autobiografía: Me reconozco, para ser bonito por dentro y bonito por fuera», tiene como objetivo elaborar un proceso autobiográfico de cada niño y niña, con ayuda de su familia y su escuela, reconstruyendo su historia para que se comprenda, se reconozca y desarrolle procesos de autonomía, autovaloración y valoración por su entorno.

El itinerario familia-escuela 3, «Trayectos y encuentros para una alianza familia-escuela», ofrece al personal docente pautas y directrices de actividades que puede proponer y realizar con las familias, en encuentros presenciales en el contexto escolar o en otros espacios y tiempos. El propósito es sensibilizarse mutuamente sobre la relación familia-escuela y sobre pautas de crianza, comunicación y trabajo escolar, entre otros aspectos.



Figura 20. Itinerarios familia-escuela 3 y 4.

El itinerario familia-escuela 4, «Nos pensamos en familia: momentos para compartir en familia», aporta elementos importantes para pensar en el bienestar, cuidado, protección y afecto que todos los integrantes de la familia –padres, niños, abuelos, tíos, cuidadores, etc.– requieren para consolidar una relación estrecha, solidaria y respetuosa y empoderarse como individuos valiosos, que merecen ser cuidados y deben cuidar a los demás. Estos elementos se exponen en textos de diversos tipos: clasificados, recetas de cocina, comics y noticias, entre otros.

En esta casa... vive la familia _____



Figura 21. En esta casa... vive la familia _____.

Diseño: Ruth Stella Chacón P.; diagramación: Salomé Santoyo.

Esta propuesta, que consiste en personalizar el retablo de bienvenida, invita a la familia a reflexionar sobre acciones cotidianas que pueden producir cambios en la dinámica del hogar. Sus puntos de partida son el autorreconocimiento y la idea según la cual las palabras tienen poder cuando se las declara. En los espacios en blanco, la familia registra rasgos propios de ella: qué les gusta, cuáles son las fortalezas por las que desea ser reconocida. Hay una intención explícita de fortalecer los procesos de autoestima familiar.

Calendario: Día a día crecemos en la escuela



Figura 22. Día a día crecemos en la escuela.

En esta actividad, similar al calendario de la familia, docentes, estudiantes y familias proponen al grupo de estudiantes acciones para un periodo de 31 días continuos, que contribuyan a construir un ambiente escolar saludable, a pensar, sentir y actuar de manera diferente en la escuela, y a formarse como personas bonitas por dentro y por fuera. Es decir, personas que expresan sus sentimientos y emociones y tratan de que sean las mejores para compartir con los demás; que cuidan y respetan su cuerpo como manifestación de un mundo interior que ha sido cultivado, para dar a quienes las rodean lo mejor.

En la primera parte del proceso, el o la docente escribe la acción propuesta para cada día (o la dibuja, si sus estudiantes no manejan el código alfabético aún). Se sugiere que en la sección destinada al personal docente se involucren todos quienes acompañan las actividades escolares del grupo (los maestros y maestras de las diferentes áreas), e incluso las directivas. El segundo turno corresponde a los y las estudiantes: cada día uno de ellos propone una acción. La tercera parte consiste en un taller con la familia en la escuela:

se invita a los padres o acudientes a escribir o dibujar una acción para cada día. El o la docente a cargo acompaña y participa en las acciones propuestas para el grupo, recordando siempre a los y las estudiantes que sus familias han planeado esas actividades pensando en su bienestar y su formación. En la parte final de la actividad, docentes y estudiantes registran en una especie de diario cómo se sintieron durante su desarrollo.

Al proponer las acciones, es importante tener en cuenta que ellas involucren a todos los y las estudiantes, que sean sencillas y divertidas y que se integren a la vivencia del aula desde diferentes áreas del conocimiento.

Conclusiones

Esta investigación se constituye en punto de partida para reflexionar acerca de una alianza imprescindible para la consolidación de un mejor capital social en nuestro país, que promueva la unidad, la cooperación y la confianza requeridas para formar a niños y niñas en ambientes saludables y protectores. Es un aporte real y significativo a la línea de familia en los ámbitos educativos público y privado, en tanto realza la imperiosa necesidad de resignificar el vínculo familia-escuela, así como la labor del personal docente en esta resignificación y las formas de participación activas y contundentes de la familia en el contexto escolar, no solo de manera presencial. A partir de las categorías de análisis aquí consideradas, pueden configurarse líneas de investigación que ofrezcan nuevas miradas y trayectos a la promoción de la alianza familia-escuela, en los cuales sean reconocidos los aportes de cada uno de estos agentes educativos y su participación corresponsable.

En cuanto al objetivo de identificar los aspectos relevantes del vínculo familia-escuela, es evidente que estos se encuentran enmarcados en la participación que se promueve desde el ámbito escolar; a partir de ella se construyen las apreciaciones frente a la relación, con rasgos favorables como la creación de lazos afectivos, la comunicación familiar y la articulación entre familia y escuela. Esta permite un lenguaje común y el desarrollo de proyectos y actividades que resignifiquen la relación y fomenten el conocimiento de la dinámica familiar, necesario para armonizar las acciones en ambos contextos.

Otro aspecto relevante atañe a las consideraciones que tienen familia y escuela acerca de su relación. Esta emerge como una alianza en la que todos aportan a la construcción de mejores ambientes para niños y niñas, principalmente en el primer ciclo, escenario de las experiencias consideradas en la investigación. Es necesario, sin embargo, reflexionar sobre la mirada institucional a la familia y a los proyectos de trabajo con ella, dado que en ocasiones se contradice con la intención de fortalecer el vínculo.

Las formas de participación de la familia en la escuela evidencian de manera clara las prácticas, saberes y sentires que hacen visibles a estos dos estamentos. Aunque se valoran el reconocimiento de

la familia y su voz, la posibilidad de tener espacios diferentes para compartir con los hijos e hijas y conocer el colegio, y las dinámicas que plantean las propuestas, es importante reflexionar sobre la construcción de nuevos espacios de convocatoria y participación.

De otra parte, son evidentes las trascendencias de la relación familia-escuela, en cuanto a la magnitud de sus potenciales alcances para el bienestar de niños y niñas, el logro de sus expectativas, sueños e intereses y los de sus familias, y la consolidación de las metas institucionales. Las experiencias estudiadas constituyen un logro en el reto de construir una mejor sociedad en busca del desarrollo humano; en las voces de familias y docentes se aprecia el reconocimiento al apoyo y a la posibilidad de consolidación de la familia y desarrollo de su autoestima, porque todos son reconocidos como importantes. Así, estas apuestas pedagógicas representan para la institución una oportunidad de crear comunidad e identidad con las familias.

Las tensiones en la relación familia-escuela constituyen dinámicas inquietantes que ameritan reflexión y análisis, no para desfallecer en el intento de consolidarla sino, por el contrario, para encontrar rutas de acción que puedan al menos aminorar las dificultades y resaltar las posibilidades. Una de las tensiones identificadas por el personal docente es la apatía al trabajo con la familia, que observan en otros actores de su contexto. Para padres y madres, el tiempo es una de las tensiones más evidentes, lo cual insta a pensar en espacios y tiempos extraescolares o en estrategias no necesariamente presenciales para consolidar el vínculo familia-escuela. También es importante el llamado a revisar la continuidad de los proyectos, de manera que no se limiten a un ciclo, sino que logren su tránsito por toda la comunidad estudiantil con las adaptaciones y modificaciones pertinentes; el propósito es que el vínculo familia-escuela no se desvanezca.

La identificación de estas circunstancias conduce al planteamiento de rutas de acción que sin lugar a dudas sitúan el foco de atención en el nivel institucional: la escuela está llamada a convocar y promover la apuesta por el trabajo con la familia. Debe convertirse

en motor de articulación de todos los involucrados, de manera que en los encuentros se construyan posibilidades de integración entre las familias que disfrutan la escuela como un espacio lúdico en el que «nosotros como padres, también volvemos a ser niños».

A partir del reconocimiento de los nueve proyectos pedagógicos considerados y de quienes los lideran, emerge la pregunta sobre si para el logro de una alianza sólida entre familia y escuela se requiere un perfil docente con ciertas habilidades sociales y comunicativas, además de una competencia pedagógica con un valor agregado de interés por el trabajo con la comunidad; en este caso, con la familia. Pensar en ese perfil no es un factor de exclusión, sino más bien una insinuación a los programas de formación docente para que en sus planes de estudio y rutas académicas contemplen componentes relativos al vínculo familia-escuela. Y también a los y las docentes en ejercicio, para que opten por esa formación si les interesa consolidar dicho vínculo desde su práctica pedagógica. Es más que sensato reconocer –a partir de las experiencias consideradas y los testimonios recogidos– que el personal docente puede instaurar una forma especial de comunicación, pero los resultados también dependen de ciertas características individuales (que, por supuesto, pueden ser formadas). A su vez, los y las docentes líderes pueden ser multiplicadores en sus contextos educativos de esas habilidades que les permiten tener éxito en el trabajo que se han propuesto con las familias.

Es necesario formular estrategias de participación que no exijan con mucha frecuencia la presencia de padres y madres en el contexto escolar. Los testimonios coinciden en la dificultad de las familias para asistir a la escuela, dadas sus condiciones sociales y económicas. La estrategia «Creciendo juntos: familia y escuela» propone acciones pedagógicas que no necesariamente implican la presencia en la institución.

Teniendo en cuenta los hallazgos de la investigación, es importante determinar rutas de acción que promuevan la integración y el vínculo en tres direcciones: entre los miembros de la familia, entre la familia y la escuela, y entre las familias del contexto educativo.

Escuchar las experiencias de otros nutre la relación familiar al motivar la reflexión sobre cómo y qué están haciendo padres y madres en su rol, y también permite que los hijos e hijas reflexionen sobre el suyo.

En conclusión, el presente estudio aporta a un tema que en tiempos recientes ha venido atrayendo en Colombia la atención de los investigadores en educación. Esto responde a la necesidad urgente de aportar desde los ámbitos académicos a la construcción de una sociedad más tranquila, pacífica y que se valore a sí misma. La familia y la escuela, agentes educativos por excelencia, son escenarios inmejorables para conseguirlo.

Luego de fundamentar las categorías desarrolladas y obtener de ellas y del análisis de los hallazgos una comprensión de las realidades, el nuevo conocimiento derivado de esta investigación se traduce en una estrategia pedagógica de participación para consolidar la relación familia-escuela. Se espera que ayude a cubrir las brechas, vacíos e incertidumbres de un campo con pocos desarrollos y sirva para fortalecer las propuestas que empiezan a gestarse en nuestros contextos de ciudad y nación.

/

Lista de figuras y tablas

<i>Figura 1.</i> Familia: escuela de hijos y padres	24
<i>Figura 2.</i> Referentes de la investigación	63
<i>Figura 3.</i> Definición de la situación problema	65
<i>Figura 4.</i> Secuencia y producto de la teoría fundamentada	69
<i>Figura 5.</i> Colegio Manuel Cepeda Vargas IED	77
<i>Figura 6.</i> Colegio San Bernardino IED	78
<i>Figura 7.</i> Colegio Bravo Páez IED	80
<i>Figura 8.</i> Colegio Rodolfo Llinás IED, «Cartas para crecer con amor»	83
<i>Figura 9.</i> Colegio Rodolfo Llinás IED, «El personaje de la semana»	84
<i>Figura 10.</i> Colegio Rodolfo Llinás IED, «Tareas para crecer con amor»	86
<i>Figura 11.</i> Colegio José Asunción Silva IED	88
<i>Figura 12.</i> Colegio Paulo Freire IED	90
<i>Figura 13.</i> Colegio Débora Arango Pérez IED	92
<i>Figura 14.</i> Pictograma «Creciendo juntos»	185
<i>Figura 15.</i> Día a día crecemos en familia	188
<i>Figura 16.</i> Cartas para crecer con amor: buzón del colegio	189
<i>Figura 17.</i> Gira, gira la pirinola en el colegio. Instrucciones para el tema <i>transparencia</i>	190
<i>Figura 18.</i> Gira, gira la pirinola en la casa. Instrucciones para el tema <i>buen trato</i>	191
<i>Figura 19.</i> Itinerarios familia-escuela 1 y 2	193
<i>Figura 20.</i> Itinerarios familia-escuela 3 y 4	194
<i>Figura 21.</i> En esta casa... vive la familia _____	195
<i>Figura 22.</i> Día a día crecemos en la escuela	196
 <i>Tabla 1.</i> Instituciones y proyectos considerados en la investigación	 75

/

Índice onomástico

Bourdieu, Pierre 25, 40, 182
Corbin, Juliet 63, 68, 70, 71-72
Dilthey, Wilhelm 61, 66
Freire, Paulo 89, 161, 184
Garreta, Jordi 41, 43, 49, 55, 56, 57, 58, 129, 136
Gervilla, Ángeles 48, 129, 136
Marín, José Duván 61-62, 68
Noro, Jorge 39, 42
Silva, Alejandra 37, 51, 56, 110-111
Strauss, Anselm 63, 68, 70, 71-72
Tabernero, Carmen 37, 51, 56, 110-111

/

Índice analítico

capital

 cultural 54, 182-183

 social 25, 40, 55, 110, 200

Colegio Bravo Páez IED 75, 79-80, 150

Colegio Débora Arango Pérez IED 75, 90-92

Colegio José Asunción Silva IED 75, 87-88

Colegio Manuel Cepeda Vargas IED 75-77

Colegio Paulo Freire IED 75, 88-90

Colegio Rodolfo Llinás IED 75, 80-86, 139

Colegio San Bernardino IED 75, 77-78

conclusiones de la investigación 200-203

contexto de la investigación 74-93

«Creciendo juntos: familia y escuela» (estrategia pedagógica) 182-197

 acciones pedagógicas 187-197

 declaraciones pedagógicas 184-185

 fundamentación 182-184

 objetivos 187

 pictograma 185-187

hallazgos de la investigación 96-178

Línea Escuela-Familia 74, 75, 92-93, 96, 99, 108, 113-114, 119-120, 131,
154-155, 156-157, 166, 167

marco teórico de la investigación 34-46

metodología de la investigación 70-73

motivaciones de los docentes (hallazgos) 172-178

objetivos de la investigación 30-31

participación de la familia en la escuela

 evaluación 156-161

 hallazgos 111-129

 marco teórico 43-49

relación familia-escuela

 hallazgos 97-111

 marco legal en Colombia 23-28

 marco teórico 34-43

 tensiones (hallazgos) 145-155

tensiones (marco teórico) 55-60

trascendencias (hallazgos) 129-144

trascendencias (marco teórico) 43-49

rutas

de acción 162-172

pedagógicas 74-92

/

Referencias

- Altarejos, F. (2002). La relación familia-escuela. *Estudios sobre Educación*, 3, 113-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=295201>
- Ardila, R. (2007). Psicología en el contexto de las ciencias naturales, comportamiento y evolución. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 31(120), 395-403. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-39082011000100009
- Asamblea Nacional por la Educación (2007). *Plan nacional decenal de educación 2006-2016*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_edinicial.pdf
- Bell, R., Illán, N. y Benito, J. (2010). Familia - Escuela - Comunidad: Pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 47-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419173004.pdf>
- Belmar, B. (2003). Familia y escuela: Realidades y desafíos. *Horizontes Educativos*, 8, 7-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917166002>
- Beltrán, A. (2013). El tiempo de la familia es un recurso escaso: ¿Cómo afecta su distribución en el desempeño escolar? *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 40(72), 117-156. 10.21678/apuntes.72.677
- Blanco, R., Umayahara, M. y Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Trineo.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28119472_Familia_y_escuela_dos_mundos_llamados_a_trabajar_en_comun
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales* (3.^a ed.). Norma.
- Bourdieu, P. (2001). El capital social. *Apuntes provisionales. Zona Abierta*, 94-95, 83-87.
- Cáceres, A. y Muñoz, D. (2008). Participación de la familia en el jardín infantil estatal. Una mirada desde la vivencia de

- sus actores. *Revista Universum*, 2(23), 38-65. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762008000200003
- Carriego, C. (2010). La participación de las familias: Injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 50-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55115052004.pdf>
- Castro, J. y Regattieri, M. (2012). *Interacción escuela-familia: Insuficios para las prácticas escolares*. Unesco.
- Catarsi, E. (2011). *Pedagogía de la familia*. Octaedro.
- Cava, M., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3224>
- Chacón, R. (2014). Del maestro como investigador: ¿Reto y necesidad? *Itinerario Educativo*, 64, 249-257. Recuperado de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/viewFile/1430/1223>
- Colás, P. y Contreras, J. (2013). La participación de las familias en los centros de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. 10.6018/rie.31.2.171031
- Colegio Bravo Páez IED (2016). Página institucional: <http://colegio-bravopaezied.edu.co>
- Colegio Débora Arango Perez IED (2017). Página institucional: <http://www.colegiodeboraarangoperezied.edu.co>
- Colegio José Asunción Silva IED (2016). *Proyecto Educativo Institucional: Ser, conocer, pensar y actuar en sana convivencia, para la transformación social. Énfasis en actividad física y cultura*.
- Colegio Manuel Cepeda Vargas IED (2017). *Acerca de la entidad*. Recuperado de <http://colegiomanuelcepedav.edu.co/es/acerca-de-la-entidad/estructura-organizacional>
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2012). *Lineamiento para la formación y acompañamiento a las familias de niños y niñas en la primera infancia*. Recuperado de <http://www.dece-roasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/5.De-Forma->

cion-y-acompanamiento-familias-ninos-y-ninas-Primera-Infancia.pdf

- Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2013). *Informe de seguimiento y evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Recuperado de <http://www.deceroa-siempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/informe-seguimiento-estrategia-marzo-2013.pdf>
- Coronado, M. (2012). *Padres en fuga. Escuelas huérfanas. La conflictiva relación de las escuelas con las familias*. Novedades Educativas.
- Costa, M. (2007). Relación familia-escuela: Una asignatura pendiente en muchos centros educativos. *Participación Educativa*, 4, 47-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104764>
- Cuñat, R. (2009). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Departamento Nacional de Planeación, DNP (2007). *Documento Conpes Social 109. Política pública nacional de primera infancia: «Colombia por la primera infancia»*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Donati, P. (2003). *Manual de sociología de la familia*. Universidad de Navarra.
- Durán, S. y Valoyes, E. (2009). Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 761-783. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614008>
- Epstein, J. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Ferrater, J. (1999). *Diccionario de filosofía de bolsillo 1 (A-H)*. Alianza.

- Fontana, A., Alvarado, A., Angulo, M., Marín, E. y Quirós, D. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Educare*, 13(2), 17-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114401003.pdf>
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- García, C., Martín, N. y Sampé, M. (2012). La implicación y la participación de las familias: Elementos clave para la mejora del aprendizaje en los centros educativos con alumnado inmigrante. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 13, 192-212. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/771/77125288009.pdf>
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. CIDE – CEAPA.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar*. Narcea.
- Habermas, J. (1996). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Ibarra, L. (2014). *Educación en la escuela, educación en la familia: ¿Realidad o utopía?* Universitaria Félix Varela.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF (2006). *Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y las niñas desde la gestación hasta los seis años*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf.pdf
- Julio, V., Manuel, M. y Navarro, L. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos educativos. *Escenarios*, 10(2), 119-127. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4497332.pdf>
- Ley 1404 de 2010: Por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país. *Diario Oficial* 47783, 27 de julio de

2010. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sis-jur/normas/Normal.jsp?i=40033>
- Londoño, L. y Ramírez, L. (2012). Construyendo relación familia-escuela: Consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 36, 193-220. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/375/712>
- López, S. (2003). Familia y escuela: Trabajando conjuntamente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(7), 1138-1163. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6948/RGP_9-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: El caso de la región de Murcia. *Educación xx1*, 16(1), 210-232. 10.5944/educxx1.16.1.724
- Marín, J. D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía*. Ediciones USTA.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*, 363, 210-230. 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-178
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2007). *¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Serie Guías N.º 26. Cartilla para padres de familia*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-120646.html?_noredirect=1
- Mosquera, I. (2019). Día del Maestro: ¿Qué significa para ti ser docente? *Revista Unir*. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/dia-del-maestro-que-significa-para-ti-ser-docente>. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/dia-del-maestro-que-significa-para-ti-ser-docente>
- Niño, J. (2013). *Redes conversacionales entre familias y escuelas*. Magisterio.

- Noro, J. (2010). *Educar juntos: Escuela y familia*. mv.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder.
- Ortega, J. (1996). *Textos filosóficos de selectividad*. Ágora.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer: Implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 117-137. 10.14201/3249
- Paniagua, A. (2013). Tan fuerte como su eslabón más débil. El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 69-89. 10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41192
- Perafán, A. (1999). *Documento de docencia universitaria*. Universidad El Bosque.
- Pérez, J. (2006). *Sociología. Comprender la humanidad en el siglo XXI*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Pérez, W. (2017). *Manual de Convivencia – Colegio Rodolfo Llinás IED*. Colegio Rodolfo Llinás IED.
- Pérez de Guzmán, M. (2001). Sociedad y familia. La educación de los hijos. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 15, 255-266. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_18.pdf
- Planas, M. (2007). Familia y escuela: Estrategias para una relación constructiva. En M. Sánchez y J. Bonals (Coords.), *Manual de asesoramiento psico-pedagógico* (pp. 203-230). Graó.
- Putnam, R. (2002). *Solo en la bolera: Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Galaxia Gutenberg.
- Redding, S. (2000). *Parents and Learning*. IAE/IBE – Unesco.
- Rodríguez, A., Altarejos, F. y Bernal, A. (2006). La familia: Ámbito de humanización del trabajo. *Educación y Educadores*, 9(1), 73-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83490106.pdf>
- Sabato, E. (2000). El vórtice donde los valores ya no valen. En *Estado mundial de la infancia 2001* (p. 40). Unicef. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_estado_mundial_infancia_UNICEF.pdf.

- Secretaría de Educación de Bogotá, SED (2009). Colegio San Bernardino IED. Recuperado de http://colegio.redp.edu.co/sanbernardino/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1
- Silva, A. y Tabernero, C. (2013). Escuela y familia: Alianza estratégica para la prevención del maltrato infantil. *Educare*, 17(2), 51-74. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/viewFile/1111/402>
- Smull, E., Wachtel, J. y Wachtel, T. (2013). *El poder de la familia: Involucrando a las familias y colaborando con ellas*. Graó.
- Soneira, A. (2007). La teoría fundamentada en los datos (*grounded theory*) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Valdés, Á., Martín, M. y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15511137012.pdf>
- Vélez, R. (2009). La relación familia-escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. *Revista Q: Educación, Innovación, Tecnología*, 3(6), 1-15. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/6569/La%20relaci%C3%B3n%20familia-escuela%20como%20alianza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vergara, J. (2013). Familia y educación familiar en la Grecia antigua. *Estudios sobre Educación*, 25, 13-30. Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/1878>

Cómo construir ambientes escolares y familiares saludables para la infancia

Creación de vínculos
familia-escuela en el primer ciclo
de educación en Bogotá

Este libro, editado y publicado por el sello Editorial Universidad El Bosque, se imprimió en la ciudad de Bogotá en el mes de diciembre del año 2021.

Para esta edición se usaron las familias tipográficas Times a 11,5 puntos y Helvética de 15 a 40 puntos.

El formato de este ejemplar es de 16 x 24 centímetros.

La cubierta está impresa en Propalcote de 300 gramos de baja densidad, y las páginas interiores, en papel Bond Bahía de 90 gramos.

Como instituciones sociales, la familia y la escuela tienen una gran influencia en la vida de los seres humanos y comparten la misión de construir ambientes saludables (física, mental y espiritualmente) para las nuevas generaciones. Es imperativo, entonces, que establezcan una alianza, con miras a la formación de personas felices, autónomas, críticas y creativas. Sin embargo, numerosos factores –tanto sociales como individuales– pueden entorpecer este proceso. ¿Cómo fortalecer el vínculo entre familia y escuela? ¿Cómo hacer del contexto escolar un aliado de padres y madres para educar mejores hijos e hijas, mejores ciudadanos y ciudadanas? En esta investigación, desarrollada en nueve experiencias del primer ciclo de educación en Bogotá, la autora recoge las voces de padres, madres y docentes para identificar en ellas prácticas, saberes y sentires que pueden hacer posible el trabajo armónico. El resultado es la estrategia pedagógica «Creciendo juntos: familia y escuela», cuyos pilares son la comunicación, el apoyo y el reconocimiento mutuos.

As social institutions, the family and the school have a great influence on the lives of human beings and share the mission of building healthy environments (physically, mentally and spiritually) for the new generations. It is imperative, then, that they establish an alliance, with a view to the formation of happy, autonomous, critical and creative people. However, numerous factors – both social and individual – can hinder this process. How to strengthen the bond between family and school? How to make the school context an ally of fathers and mothers to educate better sons and daughters, better citizens? In this research, developed in nine experiences of the first cycle of education in Bogotá, the author collects the voices of parents and teachers to identify in them practices, knowledge and feelings that can make harmonious work possible. The result is the pedagogical strategy «Growing Together: Family and School», whose pillars are mutual communication, support and recognition.

