

Familia y Escuela. ¿Una Alianza Posible? Una Mirada Desde la Perspectiva de los Estudiantes

Family and School. A Possible Alliance? A Look From Within Students' Perspective

Lidia Alcalay, Alejandra Flores, Neva Milicic, Jaime Portales y Alejandra Torretti
Pontificia Universidad Católica de Chile

El presente artículo tiene como objetivo describir la percepción que tienen estudiantes de 8^o Básico y 1^o Medio respecto a la socialización recibida por sus padres y profesores y la relación que existe entre ambos subsistemas. Para el logro de este objetivo se realizaron cuatro grupos focales con un total de 48 estudiantes, estratificados por sexo y nivel socioeconómico (NSE). Los resultados indican que los jóvenes perciben la familia como un lugar en que reciben protección y seguridad y reclaman por mayor autonomía y confianza. Con respecto a la escuela hacen una distinción muy clara entre los profesores que les aportan para su desarrollo personal y aquéllos con los cuales tienen una relación conflictiva. En relación a la alianza familia-escuela, los estudiantes perciben que los padres participan poco. Si bien comprenden la necesidad de que ambos sistemas se conecten, consideran necesario que los límites entre ambos sistemas permanezcan claros ya que en muchas ocasiones se sienten amenazados cuando ambos sistemas se juntan.

The aim of the present article is to describe the perception that 8th and 9th grade students have with respect to the socialization they have received from their parents and teachers, and the relation that exists between these two systems. For this purpose, four focus groups, with a total of 48 students, stratified by sex and socioeconomic level, were conducted. The results indicate that students perceive their families as a place where they receive protection and security, but at the same time, they claim for more autonomy and trust. With respect to their teachers, they make a clear distinction between those that contribute to their personal growth and those with whom they have a conflictive relation. With respect to family-school relationship, students perceive that parents have a low level of participation. Even though they understand the need for both systems to interact, they consider it very important to keep the limits between both systems clear, since they frequently feel threatened when both systems get together.

Este artículo pretende dar a conocer la perspectiva de los adolescentes frente al rol que juegan padres y profesores en el desarrollo de su identidad personal. Interesa saber cuáles son, a juicio de los jóvenes, las alianzas entre el contexto familiar y escolar que ellos perciben como fortalecedoras y debilitadoras para su desarrollo. Conocer su percepción y experiencia frente al tema podría entregar elementos para facilitar tanto su propia reflexión, como también la reflexión de los sistemas educativo y familiar en torno al tema.

El proceso de construcción de la identidad individual es un proceso multidimensional, en constan-

te dinamismo, modulado en gran medida por el contexto en el cual se desarrolla el sujeto. Es por ello que "en la construcción de la identidad personal, el proceso de socialización es sin duda alguna un aspecto fundamental (...) que tiene una poderosa influencia en la forma en que las personas se perciben y se construyen a sí mismas como hombres y como mujeres" (Alcalay, Milicic, Torretti & Berger, 2000).

Se puede afirmar entonces, que el logro de una identidad supone una comprensión del marco en el que se dan las relaciones interpersonales del sujeto, interrelaciones que básicamente ocurren dentro del contexto familiar y escolar, ya que es ahí donde los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo. En la adolescencia, como etapa del ciclo vital, esta relación es de mayor importancia ya que, como dice Dolto (1990), en esta etapa se genera por parte del joven un proyecto de vida y se produce una resignificación y un dar sentido a la historia personal. En este proceso de desarrollar la identidad personal, tal como plantea Richaud de Minzi (2002) existe evidencia que la relación del padre y de la madre con

Lidia Alcalay, Alejandra Flores, Neva Milicic, Jaime Portales y Alejandra Torretti, Escuela de Psicología.

La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a Lidia Alcalay, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago. Fono: 6865980. Fax: 6864843. E-mail: lalcalay@puc.cl Este artículo se escribió en el marco del proyecto Fondecyt Nº 1020955: "Elaboración y evaluación de un programa audiovisual para fortalecer las competencias parentales, mediante una alianza efectiva familia-escuela".

sus hijos e hijas, es uno de los factores más importantes. De acuerdo a este autor, el tipo de relación establecido con los padres se relaciona con: normalidad de la conducta, creatividad y ajuste de la personalidad. También influye en el apoyo social, locus de control y la confianza interpersonal.

En las interacciones que el niño realiza con su familia se crea una trama de recuerdos que van a constituir su memoria autobiográfica y que van a explicar el tipo de relación que el niño establece con las personas significativas. Las personas construyen una narrativa personal que tiene que ver con la forma en que recuerdan los sucesos de vida y ello determina en gran medida su autoconcepto y las decisiones que realicen. Especialmente en la adolescencia, esta construcción tiene un hilo conductor y una permanencia que dejará huellas hasta la edad adulta. Una tarea de los padres y de los profesores es que el niño construya la mejor narrativa posible, para lo cual deben constituirse en personajes nutritivos dentro de la trama que el niño construye.

Se ha demostrado que en la relación que los niños establecen con sus padres, las variables que se asocian con la conducta y rendimiento escolar parecen ser las de mayor peso, tanto en la infancia como en la pubertad y adolescencia (Bennett, 1999). El peso que tiene para la relación padres-hijos el rendimiento académico y la conducta en el ámbito escolar es de una enorme significación durante estas etapas, pudiendo convertirse en "un marcador psicológico" positivo o negativo, para la relación y para el autoconcepto del niño (Milicic, 2002).

Investigaciones realizadas en diversos países han demostrado la importancia de la familia en los logros educacionales de sus hijos, particularmente la relación que existe entre las variables de apoyo familiar en el ámbito pedagógico y eficacia de la escuela (Fundación Educacional Arauco & CEDEP, 1998). La investigación en Estados Unidos indica el fuerte nexo que existe entre el involucramiento de los padres y el logro académico de los hijos (Epstein, 1995). La relación entre los padres y profesores parece ser clave para el aprendizaje de los estudiantes.

Las investigaciones en educación también destacan el valor de la familia como principal contexto de socialización y recurso fundamental para los niveles de logro en otros contextos y destacan la necesidad de colaboración entre familia y escuela. Dichos estudios señalan que una buena conjunción de esfuerzos de ambas, sería la pieza clave de una pedagogía efectiva. De hecho, algunas experiencias

de investigación-intervención muestran que sólo es posible cambiar percepciones, actitudes, comportamientos de padres y educadores a través de una intensificación de las relaciones de trabajo y de comunicación (González, 1999).

A partir de lo anterior se puede concluir que tanto padres como profesores se encuentran en una situación privilegiada para ayudar a los niños en la formación de una identidad positiva. Por lo tanto, si ambos sistemas son los responsables más importantes del proceso de socialización, se hace necesario que ambas instituciones se hagan conscientes y se pongan de acuerdo en relación al perfil de personas que quieren formar.

Actualmente no se discute el hecho que uno de los roles más importantes, tanto de la familia como de la escuela, es la socialización y formación de los niños y jóvenes. Ello releva como necesaria la existencia de una alianza positiva entre ambos agentes de socialización, de tal forma de aunar esfuerzos hacia una meta común: el desarrollo pleno y sano de las potencialidades de los jóvenes. Sin embargo, esta alianza o sociedad entre ambas instituciones no siempre se da de la manera esperada, y en muchas ocasiones la interacción entre ambos sistemas se caracteriza por la existencia de una desvalorización mutua, más que por una relación de estrecha colaboración. Esta desvalorización tiende a configurar una relación familia-escuela que se caracteriza por el desconocimiento mutuo, la in-comunicación y el desencuentro. Se genera así un círculo de malos entendidos, que se expresa en imágenes de padres descomprometidos y profesores indiferentes (Cardemil, 1994). Así, los estudiantes, en lugar de percibir una alianza entre sus familias y la escuela, suelen percibir más bien un enfrentamiento entre padres y profesores, a raíz de sus discrepancias entre ambos sistemas respecto de las metas, estilos, modalidades educacionales y expectativas recíprocas en relación a qué demandas debería cumplir cada cual.

En una alianza positiva familia-escuela lo deseable sería que los padres en la relación con los profesores se sintieran fortalecidos en su rol, es decir, legitimados, validados, y que percibieran que en la relación con los profesores tienen una posibilidad de potenciar una relación con sus hijos e hijas más generativa, gratificante y enriquecedora para el niño. Una condición necesaria para que ello ocurra es que cuando los padres interactúen con el profesor se sientan competentes y a través de la vinculación aumenten su sensación de autoefica-

cia en su relación con los hijos e hijas. Cuando una relación es fortalecedora, los hijos perciben la unión entre padres y profesores como algo positivo y que está orientado a fomentar un mayor bienestar para ellos. En cambio, cuando los alumnos perciben tensión o agresión entre los sistemas terminan por desvalorizar a ambos y con frecuencia se sienten amenazados en vez de protegidos o beneficiados por ellos.

La alianza puede resultar más compleja cuando los profesores y los padres pertenecen a distintos grupos culturales y existe un desconocimiento de los códigos particulares. Un aspecto a considerar siempre es la diversidad cultural, ya que el desconocimiento de las normas y valores de la cultura a la que pertenece el estudiante puede afectar negativamente la relación entre ambos sistemas. Esta situación se agrava en condiciones de pobreza, dado que la institución escolar tiende a desvalorizar y dejar fuera los saberes que los niños poseen y traen de su entorno. Algunos estudios como los de Myers (1992), en Gubbins, (1996) tienden a confirmar esta afirmación al plantear que en muchos profesores existiría la tendencia a devalorizar el rol de la familia como apoyo a la labor pedagógica en la cultura popular. En contraste, como plantean Fuller y Clarke (1994), cuando existe una concordancia entre los conocimientos y prácticas pedagógicas del profesor con los valores de la familia, el aprendizaje se ve favorecido y hay una reducción de los conflictos en ambos sistemas.

Desde el punto de vista de los profesores, en una alianza positiva también existe la percepción de ser validado y reconocido en su función. En este sentido, los padres le otorgarían autoridad a los profesores frente al niño, un tema que es central en una etapa del ciclo vital en que el cuestionamiento de la autoridad es un área crítica. La percepción por parte de los estudiantes de que los profesores son validados y reconocidos por sus padres, legítima en los niños el concepto de que los profesores son una autoridad.

La mejor forma de acercarse a la comprensión del impacto que los contextos familiar y escolar tienen, y cómo están siendo vivenciados por el niño, es abrirse a escuchar sus opiniones frente al tema, siendo capaz de leer las señales explícitas y no explícitas que dan los jóvenes acerca de cómo los afectan las actitudes y comportamientos de sus padres y profesores y de la forma como ellos se vinculan. En esta perspectiva, los contextos familiares y escolares tienen que tomar conciencia de cuál es el impac-

to que cada uno de ellos, por separado y en forma conjunta, a través del tipo de alianza que establecen, tienen sobre el joven.

Tomando en cuenta los aspectos anteriormente descritos, las reformas educativas latinoamericanas de las últimas décadas reflejan una transición hacia estructuras más democráticas y participativas, la que se ha visto reflejada en importantes iniciativas que han promovido la colaboración entre escuelas y padres para mejorar el acceso y la calidad de la enseñanza (CIDE & UNICEF, 2000; CIDE, PREAL, UNICEF & Centro Nacional de la Productividad y la Calidad, 1998; Martiniello, 1999). Al respecto, García-Huidobro (1993) sostiene que hay cada vez más convencimiento de que la escuela no es una isla social y que existe una necesaria relación de ayuda entre una comunidad y su escuela, la cual colabora a que la escuela cumpla su función. Particularmente en Chile, uno de los objetivos de la política educacional vigente, que se enmarca en el contexto de la Reforma, es lograr un mayor acercamiento de la familia a la escuela. Como sostiene Arellano (1997), “hoy día, la comunidad educativa no puede concebirse sin la incorporación activa de los padres de familia. La participación de los padres se ha transformado en un derecho y también en un deber” (p. 3).

En esta tarea no sólo es importante lo que los padres piensan que tienen que hacer con sus hijos, cuáles son los valores y cuál es el mapa cognitivo que guía su actuar con sus hijos, sino el cómo: es decir, la forma en que estos conceptos se operacionan en los diferentes comportamientos. Un referente importante para evaluar la efectividad de las acciones de los padres, lo constituye la percepción que los hijos tienen y específicamente en el ámbito de la relación familia-escuela es importante si el estudiante percibe esta relación como amenaza, como una alianza que lo favorece, o la percibe como inexistente o como dañina. Según sea su percepción, los alumnos van a constituirse en un elemento que favorezca la alianza familia-escuela fomentando la participación de los padres. En cambio, si es negativa, intentarán de algún modo interferir, boicotear o desvalorizar esta relación con conductas como esconder las invitaciones, decir a los padres “no importa que vayan a la reunión”, etc.

Muchas veces los niños que tienen la percepción más negativa de la alianza familia-escuela son los niños que presentan dificultades en el ámbito del rendimiento escolar o en el ámbito conductual. Con frecuencia el sistema escolar se ha vinculado con

los padres de estos niños más bien para señalarles las dificultades, los problemas y las deficiencias que pueden tener en la sala de clases, y en esta interacción suelen entregar pocas herramientas a los padres para hacer un cambio. Producto de ello es que la relación padre-hijo habitualmente se ve afectada negativamente después de estas intervenciones, lo que sin duda afecta la percepción del niño respecto de la alianza familia-escuela. Los profesores descalifican a los padres y ellos, por su parte, si bien se encuentran interesados en participar, tienen sentimientos de incapacidad y entregan el poder a la escuela (Cerri, 1993). La escuela no es percibida como un lugar que entrega herramientas y que ayuda en la educación de los hijos, sino como un lugar que los pone en el banquillo de los acusados. En forma circular, los padres asumen la misma actitud frente al sistema escolar, y nos encontramos, en los grupos de más alto riesgo, en la dinámica de atribución cruzada de culpas que no sólo no soluciona el problema sino que lo agrava creando una distancia cada vez mayor entre el sistema escolar y el sistema familiar. Una de las consecuencias de la atribución cruzada de culpas es que el estudiante percibe la desautorización recíproca de los sistemas y se queda por lo tanto con una imagen desvalorizada de ambos, quedándose así sin referentes legitimados de autoridad (Milicic, Alcalay & Torretti, 2002).

En contraste a lo anterior, lo deseable en esta situación sería que la escuela transmitiera a la familia y al niño en forma coherente un mensaje de confianza en sus capacidades, una valoración de sus fortalezas y una actitud positiva frente a su capacidad de enfrentar las dificultades y superar la adversidad. Si los niños perciben una alianza y no un enfrentamiento, y una convergencia en las metas, estilos y modalidades educacionales, recibirá una educación más coherente y más cohesionada en dos sistemas que se respetan, se valoran y se ayudan mutuamente. Los resultados esperados en un contexto de esta naturaleza serán muy diferentes a aquéllos en que los sistemas se desvalorizan recíprocamente, lo cual no es infrecuente.

Establecer una alianza es siempre una tarea compleja y especialmente en la relación familia-escuela porque es una relación triangular donde hay una mayor proximidad entre dos de los actores, los padres y los hijos, y una mayor distancia con el tercero, los profesores. La proximidad afectiva entre los polos del triángulo es diferente, al igual que los niveles de conocimiento. En este sentido, es una relación asi-

métrica que tiende a generar expectativas y demandas que pueden ser irreales de unos respecto a los otros. Hay que tratar de evitar que la alianza que los niños perciban entre los padres y los profesores sea amenazante para ellos. El tema de configurar de algún modo espacios de privacidad e intimidad en contextos escolares y familiares, es de la mayor significación para mantener buenas relaciones interpersonales con los jóvenes. La percepción que la lealtad puede ser traicionada deja una brecha o una huella en la comunicación lo que puede producir un aumento en la distancia con el consiguiente distanciamiento de la relación. El niño debe sentir que sus padres y sus profesores son confiables, guardan sus secretos y le son leales. Si es necesario resolver algún conflicto a veces es más transparente incluir al niño en la discusión, de tal manera que no sienta que la definición del problema y las decisiones son tomadas sin considerar la percepción que él tiene de la situación.

Método

Para obtener la información respecto a la percepción que los estudiantes tienen acerca de la relación familia-escuela, se realizaron cuatro grupos focales con un total de 48 estudiantes de 8° año de Educación General Básica y 1er año de Enseñanza Media de la Región Metropolitana, los que fueron estratificados por sexo y nivel socioeconómico. Cada grupo contó con un total de 12 participantes (ver Tabla 1).

Tabla 1
Muestra de sujetos participantes en los grupos focales

NSE	Estudiantes		Total Grupos	Total n
	n Mujeres	n Hombres		
Medio/Alto	12	12	2	24
Bajo	12	12	2	24
Total	24	24	4	48

El conservar cierta homogeneidad es un requisito de la técnica de grupos focales, orientada a facilitar el buen funcionamiento del grupo de modo que no se inhiba la participación de alguno de los integrantes y a la vez se pueda conocer en mayor profundidad las características propias de ese grupo. En particular, para efectos del presente proyecto, se descartaron los grupos focales mixtos de hombres y mujeres puesto que las investigaciones (Krueger, 1988) han demostrado que en esa situación los hombres tienden a participar más y con mayor autoridad, lo que se traduciría en una menor participación o en una inhibición de las mujeres. También existiría en esta situación una tendencia en ambos sexos a comportarse de acuerdo a lo supuestamente deseable para el otro sexo, lo que resultaría en un empobrecimiento de la calidad de la información obtenida.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en los grupos focales, a partir de los cuales emergen categorías de análisis que se desarrollan a continuación. El análisis de cada categoría se apoya en algunos aspectos teóricos, y presenta citas textuales de los adolescentes las cuales refuerzan y ejemplifican lo planteado en el desarrollo.

Las categorías de análisis que surgieron de los grupos focales realizados se relacionan con: la percepción que los jóvenes tienen de la relación con sus padres, la relación que tienen con sus profesores y la percepción que tienen respecto a la relación familia-escuela.

Percepción que Tienen los Jóvenes de la Relación con sus Padres

Valoración del ambiente familiar. En relación con el contexto familiar, se puede decir en primer lugar, que existe una valoración de las relaciones cercanas, colaborativas y de confianza al interior de la familia. Los y las jóvenes en general, le dan mucha importancia a la pertenencia a su familia, como fuente de protección, afectividad y seguridad. Esto no quiere decir que esté libre de problemas, pero prima la valoración positiva hacia sus familias, independiente de aquellas situaciones conflictivas específicas (principalmente, peleas entre hermanos y peleas con papá o mamá).

En el NSE bajo puede distinguirse una tensión entre el hecho de que la familia es un lugar de confianza, apoyo y aprendizaje v/s un ambiente de desconfianza, temor y sobreprotección.

“... (la familia es un lugar) donde te apoyan y te ayudan”.

“... donde te enseñan a ser responsable y te inculcan el valor de los estudios para salir adelante”.

“... (el problema es que) tus padres te sobreprotegen”.

“... a veces desconfían de ti”.

“... le creen más a los profesores”.

Relaciones familiares y estructura familiar. En el NSE medio y medio-alto, se puede apreciar que los alumnos hacen una serie de distinciones al referirse a cómo son sus familias. En primer lugar, hacen una distinción entre la relación que establecen con su mamá y aquella que establecen con su papá, la cual es diferente en cada caso.

“Mi mamá es como estricta, mi papá es como más persuasivo”.

“Mi papá es como medio niño (...) Mi mamá es como más tranquila”.

En segundo lugar, establecen la distinción entre si ellos pertenecen a una familia con padres que viven juntos o si pertenecen a familias simultáneas. En esta última situación, ello les implica tiempos y espacios más definidos en los cuales ven al papá o mamá que no vive con ellos (fines de semana, algunos días y no otros).

“Salgo fin de semana por medio con mi papá y en onda siempre me voy... Es que tiene casa en la playa”.

“No es nada fácil adaptarse a las normas de la casa de mi mamá y después al fin de semana siguiente tener que cambiar para darle en el gusto a mi papá”.

“Mi papá como que se lava las manos de la responsabilidad con nosotros y le carga la mano siempre a mi mamá”.

“Muchas veces me siento tironeada entre mi mamá y mi papá”.

Por último, los alumnos hacen la distinción entre si son hermanos mayores, del medio o menores. En el caso de los hermanos mayores, ellos se enjuician como más protegidos que los otros y más exigidos que los otros.

“A los hermanos mayores les exigen más”.

“Igual a uno de repente lo protegen mucho, como que no saben qué hacer”.

Los hermanos del medio se califican como ‘nada especial’.

“A mis papás parece que les importa más mi hermano mayor y el menor; yo paso a ser el jamón del sándwich”.

Los hermanos menores se saben menos sobreprotegidos, valorándolo positivamente.

“A mí me dejan hacer muchas más cosas porque yo tengo, un hermano ya en segundo medio, una que tiene 23 y otra que tiene 20”.

En cuanto a la forma de resolver conflictos, vemos que en algunas familias se producen más conflictos explícitos que en otras. En general, en aquellas que se externalizan más conflictos, padres e hijos discuten, pelean, los padres retan a los hijos, alguien se va, y al día siguiente se ha pasado el enojo. En ese momento, se puede resolver con más calma el problema.

“Cuando (los papás) pelean con nosotros, seguimos peleando hasta que alguien se enoja y se va”.

“Cuando peleamos nos retan y después me acuesto y al día siguiente ya pasó”.

Valoración de la educación. Se aprecia en los

alumnos una alta valoración hacia la educación, la que les ha sido inculcada por sus padres, ya que éstos visualizan la educación como un requisito indispensable para un “futuro mejor”. Sin embargo, la percepción de las condiciones de ese futuro varían según el nivel socio-económico. Para el NSE bajo la meta es terminar los estudios y superar el nivel educativo de sus padres; de hecho ‘los estudios’ aparecen como una esperanza para ‘salir adelante’ y tener una mejor situación y calidad de vida. Según los niños, los padres reafirman este hecho constantemente, pero carecen de conocimientos y habilidades para ayudar a lograr ese deseo.

“Mi mamá me dice que estudie para que no sea una burra como ella”.

“Mis papás me dicen que lo mejor que me pueden dejar es el estudio”.

“A mis papás lo que más les importa es que saque una profesión”.

En el caso de los estudiantes de NSE medio y medio-alto, el colegio es el paso previo al ingreso a la universidad (más parecido a un trámite, no se cuestiona el hecho de cursar la educación media).

“(los papás) te dicen que lo pases bien en el colegio”.

“que conozcas amigos aparte de estudiar y que te vaya bien para después ir a la universidad”.

“...mi mamá es como que, no, ahora tienes que estudiar. Mi papá es como, ¡no! Mejor entra con una beca de deportes a la universidad”.

Participación de los padres en las tareas escolares. En general, se observa que los padres ayudan muy poco a sus hijos a realizar sus tareas y labores escolares. En el caso del NSE bajo, los alumnos argumentan que la principal razón reside en el hecho que los padres generalmente no están en la casa y/o en la escasa educación de los padres.

“Casi siempre las hago solo”.

“A mí me ayuda mi hermano”.

“A mí nadie me ayuda, se les olvidó todo”.

Para el caso de los jóvenes de NSE medio y medio-alto, éstos manifiestan que no desean ni valoran que sus padres se inmiscuyan en su ejecución de las tareas. El hecho de que los padres ‘se metan en las tareas’ es sinónimo de invasión del espacio propio, de desconfianza, de seguir pensando que son pequeños y que no cumplen; en otras palabras, los jóvenes perciben que son infantilizados en la relación con sus padres en el área académica. En esta misma línea, el hecho que los padres no participen controlándolos en los trabajos escolares, es percibido como positivo, pues es vivenciado como una

muestra de que les brindan autonomía y que confían en ellos.

“Si nos dan una tarea, sabemos que la tenemos que hacer. Ya tenemos la madurez”.

“Mi mamá dice que le gustaría revisarme las tareas, pero como yo le digo que no me gusta que me las revisen, entonces no lo hace”.

“No me gusta que se metan en mi espacio, en el colegio”.

En directa relación con este último punto, es común la valoración que hacen los jóvenes con respecto de su autonomía. Reconocen la necesidad de su familia, pero reclaman espacio para desenvolverse con cierta libertad y voluntad propia. Esta característica es particularmente comprensible dado la edad que enfrentan y la necesidad de reafirmar su identidad, de conocerse y desarrollarse. En este sentido, es interesante la perspectiva de la autonomía como espacio para “hacerse y querer a sí mismo”. En contraposición a la tradicional idea de rebeldía que conlleva el deseo de ser más independiente.

“No es por ser mala onda con esos papás, pero ya estamos grandes como para saber qué es lo que tenemos que hacer. Son nuestras responsabilidades”.

En cuanto a aquello que más valoran de la educación recibida en sus familias vemos que ellas dicen relación con la formación valórica y con la convivencia social: a ser feliz, a ser ellos mismos, a no dejarse llevar por el resto, a estar unido con la familia, entre otros.

Finalmente, los alumnos les piden (y reafirman) a sus padres que tengan más confianza en ellos y que no los sobreprotejan tanto, lo cual es propio de la edad por la que transitan.

“Que respeten nuestros espacios”.

“Que no se preocupen tanto por nosotros, que ya somos grandes”.

Percepción de las diferencias por género. En cuanto a diferencias de género, destacan las distinciones que hacen los jóvenes con respecto al rol que debe cumplir cada uno en su casa. Mientras los hombres llegan del colegio a su casa para jugar, ver televisión y hacer las tareas, las mujeres relatan más tareas de “ayuda” hacia el hogar (como cuidar a los hermanos chicos), donde se aprecia un mayor grado de responsabilidad y exigencia en las mujeres de NSE bajo (que deben hacer el aseo, cocinar, lavar, etc). Ello podría explicarse, primero, debido a que en los sectores más acomodados existen otras personas que realizan dichas labores y, segundo, a las atribuciones culturales de actividades según el sexo.

“Yo como que no tengo ningún rol dentro de mi familia (...) a veces, cuidar a mis hermanos”.

“Yo hago muchas más cosas que mi hermano en la casa”.

Relacionado con lo anterior, el género también influye en el tipo de preocupaciones que tienen los padres con respecto a sus hijos e hijas. Los hombres relatan que la preocupación central de sus padres alude a las adicciones (drogas y alcohol), factor común para ambos grupos masculinos. Por su parte, las mujeres fueron menos homogéneas. Las jóvenes de NSE bajo afirman unánimemente que la principal preocupación de sus padres y madres es que “no metan las patas”, que no se embaracen, tema que no aparece en el NSE medio y medio-alto. Lo anterior podría explicarse por la mayor frecuencia con que ocurre dicha situación en los sectores populares.

“Es que mis papás saben que no me meto en la droga ni en el alcohol”.

“A mi mamá lo único que le preocupa es que no me embarace”.

Percepción que Tienen los Jóvenes de la Relación con sus Profesores

Clasificación de los profesores. En relación con el contexto escolar, destaca la caracterización y clara definición que hacen los estudiantes de lo que denominan los buenos y los malos profesores. Entre las características enunciadas para cada caso, puede hacerse una distinción entre los factores de relación y los factores pedagógicos. Es decir, a los alumnos no sólo les interesa que el profesor los trate con respeto y simpatía, sino que también les importa que les enseñen bien y que se esfuerce por hacer clases entretenidas y de calidad.

En general, los alumnos distinguen a los profesores que tienen una actitud positiva frente a ellos de los que tienen una actitud más bien normativa y/o poco preocupada. Los buenos profesores son cercanos y confiables, no sólo ‘pasan materia’ sino que también se acercan a conversar con ellos. Son comprensivos, tienen buen humor y los ayudan y apoyan.

“Como que no se preocupan tanto de la materia, sino que de tener una relación con nosotros”.

“Y que nos hablen con nuestras palabras, no con nuevas palabras y que ni siquiera las explican”.

“Hay profesores buena onda que se preocupan de nosotros, hay otros que son mala onda”.

Los malos profesores, por su parte, son exigentes y no ayudan, sólo pasan materia, no tienen paciencia, discriminan, llaman mucho la atención y/o retan a sus alumnos e incluso algunos maltratan físicamente a sus alumnos.

“Te dicen, ése es tu problema”.

“Te miran así con una cara, y después te dicen ‘para afuera’”.

“Yo por mi moda (hip hop), me echaron. Yo andaba como a la defensiva de los profesores, no sé si me entiende”.

“Justo iba a pegarme así, y yo me cubro así y le boto los lentes, y fue sin querer. Y hubo cualquier atado y me iba a pegar”.

En cuanto a las clases, los alumnos distinguen las entretenidas de las aburridas. Las clases entretenidas son aquellas en las que el profesor no sólo pasa la materia sino que toca distintos temas, explica con claridad, utiliza variadas metodologías y plantea diversas actividades que los alumnos sienten como relevantes.

“Explica usando nuestras palabras, o utiliza palabras nuevas que explica”.

“Nos habla de distintos temas. Es aburrido que sólo te pasen materia. “Pregunta opiniones”.

Crítica hacia la focalización en aspectos formales. Por otro lado, un segundo aspecto relevante se refiere a las normas presentes en la escuela. Los alumnos concuerdan en el hecho de que la escuela gasta mucha energía velando por el cumplimiento de reglas que poco tienen que ver con su educación. Relatan que es común la persecución por los aros, los cortes de pelo, el largo de la falda, etc., y no se apreciaría la misma preocupación por incorporar nuevos cursos, innovar, arreglar las sillas y bancos, en fin, los alumnos acusan a sus escuelas de una preocupación exagerada por los aspectos formales y no por los formativos.

“Cada día en el colegio nos restringen más las cosas”.

“Hay profesores que en verdad no son estrictos y lo hacen como para ganar respeto con los alumnos”.

“Yo encuentro que los profesores se aprovechan mucho de su autoridad. Demasiado”.

“Yo creo que el colegio se preocupa mucho más de si tienes corbata a que si estás bien. Mucho de las cosas formales”.

Percepción que Tienen los Jóvenes de la Relación Familia-Escuela

Instancias formales de participación. En cuanto a la relación familia-escuela, se puede decir que los alumnos describen como principales instancias de participación de sus padres en el establecimiento escolar, las reuniones de apoderados y las citaciones por parte del profesor jefe y/o director. Sólo al-

gunos de los padres participan de las instancias como son la Pastoral y el Centro de Padres. Entre las razones que los estudiantes aducen para esta escasa participación, señalan la falta de tiempo de los padres, la existencia de otras prioridades, y el hecho que sus padres no valoran estas instancias suficientemente.

“Mis papás vienen a las puras reuniones, como que les da lata. Además trabajan súper harto, trabajan hasta tarde”.

“Mi papá no se mete. Mi mamá nunca se había metido pero como que este año le dio por ser representante ante el Centro de Padres”.

Con respecto a las reuniones de apoderados, los alumnos expresan que sus padres las califican como poco motivadoras, aburridas y en las cuales se tienden a tocar temas administrativos más que asuntos de fondo.

“...(mis papás) vienen a las jornadas de drogadicción, pero mi papá la lleva, onda tres jornadas de lo mismo. Ya vino por mis hermanas mayores. Entonces, ¿para qué va a venir? Siempre es lo mismo”.

“Aparte (en las reuniones) ocupan con los papás unas palabras todas raras que onda ni siquiera nosotros sabíamos”.

Por su parte, las citas del profesor jefe y/o el director, son inmediatamente relacionadas con motivos conflictivos y problemas.

“Después que van (a las citas), te castigan”.

“A mi mamá la llamaron porque tenía anotaciones. (...) Se empezó a preocupar después”.

“Cuando a los papás los llaman por puras cosas malas, los papás se hacen otra (mala) imagen de uno”.

Actitud frente a la participación de los padres.

Esto genera en los estudiantes una actitud ambivalente frente a estas reuniones; por una parte perciben que es un acto de preocupación de los padres el que asistan a las reuniones de apoderados. Por otra parte, una citación del profesor se vive muchas veces como una amenaza.

“Si los papás no van a las reuniones, uno puede pensar que ellos no se preocupan de los hijos”.

“Siempre me asusto cuando llaman a mi papá”.

En este contexto, los alumnos plantean el deseo que en estas citas se valore también lo positivo. Como hijos ellos cuestionan el hecho que los padres tengan una sobreinvolucración en su colegio, rasgo característico de la adolescencia, pero sí valoran la relación padres-profesores en el sentido que, a través de ella pueden informarse mejor acerca de ellos como estudiantes. Entre los posibles beneficios de una relación positiva padres-profesores es que, según los estudiantes, bien utilizada, puede servir para obtener

información mutua y así cada parte puede tener una visión más integrada del estudiante.

“Porque uno a veces es diferente en la casa que en el colegio”.

“Si asisten se informan”.

“No sé para qué tienen que inmiscuirse tanto en el colegio que es de uno”.

“Los papás pueden saber cómo es uno en el colegio”.

Con respecto a la relación familia-escuela, los jóvenes le asignan mucha importancia, ya que ésta simbolizaría la preocupación que sienten los apoderados hacia sus hijos, permitiendo el intercambio de información entre ambos mundos y el apoyo y colaboración mutua. Pero un tema relevante es la petición que dicha relación se concrete en función del hijo/alumno, pues éste constituiría una especie de “eslabón” que une ambos contextos. El ser estudiante es la razón y el objetivo de dicha relación; con esto se alude a que cualquiera sea el tipo de relación familia-escuela, ésta debe ser siempre contextualizada y restringida a factores que tengan que ver con el hijo/alumno y no extenderse a áreas que los niños sienten que pertenecen a su intimidad. Además, los jóvenes plantean la necesidad de ser escuchados y valorados como actores participantes de esta relación y no sólo como “motivo” o meros observadores de la relación entre los profesores y los padres.

“Yo encuentro que cuando hacen entrevistas o cosas así con tus apoderados deberías estar tú”.

“...que te dejen opinar más”.

Demandas de los estudiantes respecto a la relación familia-escuela. Por último, el requisito central descrito por los estudiantes en esta relación tiene que ver con el resguardo de la privacidad y la confidencialidad del hijo-alumno. Los jóvenes señalan que ambos mundos, familia y escuela, deben respetar el derecho a la intimidad en cada instancia. No quieren profesores enterados de todos los detalles familiares y personales del alumno, ni apoderados al tanto de cada evento en la escuela. Cada mundo es distinto y especial, y así debe de mantenerse ya que cada uno forma parte esencial de la identidad individual de cada joven.

“Es que igual no me gusta (la participación del apoderado), porque como que igual de repente sabe... se entera de muchas cosas”.

“Yo no haría tanto como contarles todas las cosas de los alumnos a los papás, porque los papás saben primero las cosas de uno que nosotros mismos”.

“Es importante pero no es para que...onda el colegio esté enterado de todo lo que te pase en la casa, y

la casa de todo lo que te pase en el colegio. No, o sea, si uno tiene problemas (...) el problema es suyo”.

Conclusiones

La socialización de los estudiantes es responsabilidad en gran medida de la familia y del sistema escolar, y de la interacción que surge entre ambos sistemas. Esta interacción puede fortalecer u obstaculizar el impacto que cada uno de los sistemas tiene por separado. Cuando los jóvenes perciben que los dos sistemas se respetan y se valoran, la autoridad de cada uno de ellos queda más legitimada, constituyéndose esta relación en una alianza nutritiva que tiene efectos positivos para el estudiante. Por el contrario, cuando no se produce una alianza efectiva sino una desvalorización mutua, ambas autoridades quedan deslegitimadas, y este hecho es especialmente dañino durante la adolescencia en que las relaciones de autoridad se ven per se cuestionadas.

La percepción de los jóvenes en este estudio es que la familia es un lugar de protección y de seguridad. Tienen conciencia que la estructura de la familia afecta la convivencia, vale decir, si los padres constituyen una pareja parental que actúa en forma conjunta por el hijo(a) resulta beneficioso, en cambio cuando hay familias disfuncionales, perciben esta tensión y esta dificultad por tener que compartir tiempos y espacios con familias simultáneas.

Con respecto a la relación de sus padres con el contexto escolar, en comparación con etapas anteriores del ciclo vital, los adolescentes del grupo estudiado destacaron la necesidad de respeto por su autonomía como un aspecto fundamental, y en este sentido, prefieren que los padres no se inmiscuyan en sus tareas escolares, que les permitan mayor libertad y sentirse más independientes. A partir de lo anterior, se puede concluir que si bien las demandas de los jóvenes a la familia se relacionan en esta etapa con la necesidad de independencia y autonomía (Erickson, 1982), al mismo tiempo requieren de la presencia y el apoyo y la disponibilidad de los padres en un clima de confianza y de valoración positiva.

En la percepción que los jóvenes reportaron sobre su relación con los profesores, se aprecia que ellos hacen una distinción muy clara entre lo que consideran un buen y un mal profesor. Valoran la comprensión y el apoyo que éstos les brindan, así como también la preocupación que los docentes demuestran por los contenidos y metodologías; en cambio les critican la sobrefocalización en los as-

pectos formales de su comportamiento. En función de estos antecedentes se puede concluir que para un buen desarrollo y aprendizaje de los jóvenes, ellos necesitarían sentir a un profesor comprometido con la tarea, lo que se refleja en clases dinámicas y con metodologías innovativas, con compromiso con lo enseñado y con los estudiantes, y con una relación respetuosa y personalizada con ellos.

La percepción que los jóvenes de la muestra tienen de la relación familia-escuela es que existe una escasa participación de los padres que se restringe más bien a las reuniones de apoderados y a citaciones por temas conflictivos. Si bien los jóvenes le asignan importancia a esta relación, describen estar muchas veces preocupados por ésta, ya que temen que muchas veces se vea traicionada su intimidad y de alguna manera quisieran que ambos mundos les permitieran el derecho a su privacidad.

En definitiva, la relación familia-escuela puede entenderse en primer lugar, como una relación contextualizada, ya que tiene al hijo/alumno como centro. Este hijo/alumno participa activamente en ambos espacios, los cuales conforman su mundo y su identidad. Por esta razón, la relación familia-escuela debe presentarse como una intersección que potencie al alumno y no como una yuxtaposición que lo ahogue (y lo aplaste). En este sentido, el alumno debe participar de esta relación, deber ser considerado como actor legítimo y no limitarse a intercambiar las comunicaciones y recibir los castigos como consecuencia de las citaciones en las cuales es el protagonista pero a la vez, el gran ausente.

Una manera de disminuir las diferencias en una relación que está basada en un tercero, es que el tercero no siempre esté ausente físicamente y que eventualmente cuando hay alguna dificultad el niño pueda ser escuchado, los padres puedan expresar su versión y los profesores puedan emitir su opinión y en este contexto todos puedan escucharse y respetarse mutuamente.

Por último, esta relación es dinámica, pues hay momentos en que los apoderados están más presentes en la escuela (como sucede cuando los hijos son muy pequeños, o cuando hay problemas) y otros en que esta relación es más distante (como sucede cuando los apoderados no tienen tiempo o ganas de participar). Por su parte, el hijo/alumno tiene momentos en que privilegia su mundo escolar y otros en que se refugia o disfruta del familiar.

En conclusión, se puede decir que la relación familia-escuela se constituye en una tensión constante, pues el alumno pertenece a ambos mundos, y quiere

que ambos se relacionen, pero a su vez pone límites y exige no ser obviado o asfixiado en el camino.

Referencias

- Alcalay, L., Milicic, N., Torretti, A. & Berger, C. (2000). ¿Co-educación o educación segregada por sexo? Una aproximación desde la perspectiva de la educación del género. *Psyche*, 9(2), 171-179.
- Arellano, J. P. (1997, 22 de Agosto). Diario El Mercurio, Santiago de Chile.
- Bennett, B. (1999). The educational crisis at home. *The Humanist*, 59(2), FALTA PP.
- Cardemil, C. (1994). *Familia y escuela: una alianza necesaria y posible*. Seminario "La familia y la escuela: Una alianza posible para mejorar los aprendizajes". MINEDUC-P-900-PIIE. Santiago de Chile, 17 de agosto de 1994.
- Cerri, M. (1993). Calidad de la educación: Escuela y participación. *Cuadernos de Educación*, 212, 10-18.
- CIDE & UNICEF. (2000). *Diálogo público: Participación de los centros de padres en la educación*. Santiago: Autores.
- CIDE, PREAL, UNICEF & Centro Nacional de la Productividad y la Calidad, Chile. (1998). *Diálogo Público: Participación de los padres en la calidad de la educación, N° 2*. Santiago: Autores.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes: El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. Barcelona: Seix Barral.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Erikson, E. (1982). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Herder.
- Fuller, B. & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom, tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119-157.
- Fundación Educacional Arauco & CEDEP. (1998). *Conocer e incorporar a la comunidad en la escuela. Una propuesta para el equipo docente*. Santiago, Chile: Dolmen.
- García-Huidobro, J. E. (1993). Estado y políticas educativas en torno a la familia. Entrevista efectuada por Cecilia Vargas. *Cuadernos de Educación*, 23(212), 25-30.
- González, M. (1999). La relación familia-escuela: Sobre los "actores invisibles" y los "libretos silenciados" en la educación. *Revista de la Compañía de Jesús en el Uruguay*, 51-54.
- Gubbins, V. (1996). *Relación entre familia y escuela: Sistematización y análisis bibliográfico*. Santiago: SERNAM.
- Krueger, R. A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. San Diego, CA: Sage Publications.
- Martiniello, M. (1999). Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina. *Development Discussion Paper N° 709*, June, Harvard Institute for International Development.
- Milicic, N. (2002). *Creo en ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: Lom.
- Milicic, N., Alcalay, L. & Torretti, A. (2002). *Elaboración y evaluación de un programa audiovisual para fortalecer las competencias parentales, mediante una alianza efectiva familia-escuela*. Proyecto Fondecyt N° 1020955. Documento no publicado.
- Richaud de Minzi, M. C. (2002). Inventario acerca de la percepción que tienen los niños y niñas de las relaciones con sus padres y madres: versión para 4-6 años. *Revista Interamericana de Psicología*, 36(1-2), 149-165.