

Artículo original Recibido: 10/09/2015 Aceptado en forma revisada: 17/11/2015

Creencias sobre la relación familia-escuela en maestras de niños en situación de vulnerabilidad socio-económica de Buenos Aires

Beliefs about the relationship family-school teachers children at socio-economic vulnerability of Buenos Aires

Mariana Inés Tezón, PhD.¹

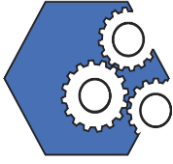
Pontificia Universidad Católica Argentina

Resumen

El presente artículo fue realizado en el marco de una investigación, referida a la relación que establecen las familias y las escuelas de niños en situación de vulnerabilidad económico y social de la ciudad de Buenos Aires durante el 2014. El propósito del trabajo es el de analizar las creencias sobre educación y relación familia-escuela de las docentes que trabajan en estos contextos. Para ello, se utilizó una metodología de índole cualitativa en la cual se buscó describir la percepción docente en cuanto a la incidencia del contexto sociocultural en las creencias sobre educación, y cómo éstas podrían propiciar un distanciamiento entre las familias y la escuela de estos niños. Los resultados dan cuenta de categorías que implican falta de participación, desinterés de las familias, como también una marcada distancia sociocultural entre ambas instituciones sociales, lo cual repercute en las prácticas de los docentes. La relevancia de este artículo reside en una evaluación educativa para detectar problemas socio-culturales a fin de establecer un diagnóstico para la creación de intervención en el vínculo de las familias y las escuelas.

Palabras claves: Relación Familia-Escuela; Creencias en Educación; Evaluación Educativa

¹ Doctora en psicología de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Magister en cooperación Internacional, Universidad de San Buenaventura, Colombia (curso). Especialista en Pedagogía de las Diferencias, FLACSO, Argentina. Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. tezon.mariana@gmail.com



Abstract.

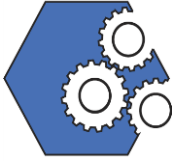
This article was made as part of an investigation regarding the relationship with families and schools of children situations of economic and social vulnerability of the city of Buenos Aires in 2014. The purpose of this paper was to analyze beliefs about education and family-school relationship of the teachers working in these contexts. To this end, proper a methodology of qualitative nature in which we sought to describe the teaching perception regarding the impact of sociocultural context in beliefs about education, and how they could lead to a rift between families and the school of these children was used. The results show categories that involve lack of participation, lack of families, as well as a marked cultural distance between the two social institutions, which affects the practices of teachers. The relevance of this article lies in an educational assessment to identify socio-cultural to establish a diagnosis and creation of interventions in the problems of family and school.

Keywords: Family-School Relationship; Belief in Education; Educational evaluation

Introducción

La escuela y la familia se influyen mutuamente y se desarrollan en un contexto cultural e histórico determinado. Cuando, desde el trabajo en la escuela se interroga por los efectos y desafíos en la construcción del currículum escolar, no puede dejarse a un lado la cultura socio-familiar en la cual este se sitúa. Esto permite pensar una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en relación con la sociedad misma que asiste y la sostiene (a las instituciones en general). Desde esta perspectiva es que se considera necesaria una extensa búsqueda tanto teórica como empírica sobre cómo la unión de la familia y la escuela como instituciones sociales, podrían estar determinadas por creencias diversas sobre la escolarización de los niños en estos ambientes.

Las creencias consisten en la construcción de un sistema de valores que se presentan como representaciones de orden social que condensan un conjunto de significados y sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado. Según

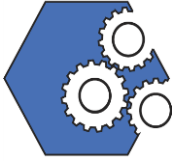


Jodelet (1998) se asocian con representaciones que sirven para clasificar las circunstancias, fenómenos y relaciones entre los individuos como forma de conocimiento social. De esta manera, se abre un interrogante que apunta a saber cuáles son las creencias de la familia sobre su relación con la escuela en sectores vulnerables.

Desde esta perspectiva es importante tener en cuenta el concepto de “Función Familia”: que estimula o dificulta el desarrollo del psiquismo, dentro o fuera del espacio de la familia nuclear convencional (Alizade, 2003). La “función familia” es ejercida básicamente por los padres y miembros cercanos que educan y conviven con el niño. Dicha función se vincula, según este autor, con el “trabajo psíquico adulto” que consiste en una tarea responsable que hace de filtro entre la realidad externa y el niño. Como otra parte fundamental en el proceso de socialización de los niños, se encuentra la “Familia Externa” que incluye los roles institucionales generados por la escuela, y refleja inevitablemente la concepción de la sociedad mayor en lo que respecta a su actitud frente a diferentes problemas, incluyendo las diversas problemáticas que se viven en contextos en situación de vulnerabilidad económica y social. Por tanto, es inútil hablar de las inequidades educativas sin referirse a las condiciones sociales y las relaciones entre las familias, en situación de vulnerabilidad económico y social, con la cultura y el sistema educativo (Alizade, 2003).

La incorporación del niño al sistema escolar le permite y obliga a desarrollar ciertas habilidades sociales más complejas y extendidas. Debe adaptarse a diferentes contextos, nuevas reglas y necesidades de un espectro más amplio de comportamiento social al tener nuevas posibilidades de relación con adultos y con niños de su edad. De esta manera, la escuela y sus maestros son un importante factor protector en el desarrollo del niño y del adolescente a través de la facilitación de la adquisición de capacidades cognitivas y creencias culturales y sociales que constituyen la base para la supervivencia en un mundo, que por sus características, podría considerarse como amenazante (Garmezy, 1987; Maldonado Carreño y Carrillo Ávila, 2006).

Ahora bien, las creencias del sistema educativo se basan en un currículum escolar que fue históricamente diseñado para educar a un cuerpo de estudiantes homogéneo, a través de un sistema educacional que responde a la cultura de clase media dirigente. Sin embargo, la



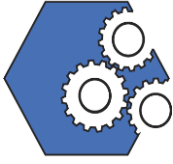
actualidad muestra que los estudiantes son crecientemente diversos al igual que sus proyectos familiares. Este cambio ha creado tensiones dentro del sistema educativo porque, por lo general, las estructuras y las creencias de las escuelas no se han adaptado a las variaciones de los estudiantes. Más aún, los programas de formación de maestros no han tenido en cuenta estos cambios sociales, por lo que no les aportan el conocimiento y entrenamiento adecuado para manejarse y enseñar a grupos tan heterogéneos. De esta manera, niños que difieren de los estándares sociales de la clase media, son forzados a adaptarse o a fracasar. Por otra parte, los maestros poseen múltiples tareas a las cuales se le suman demandas diferentes de los niños en riesgo y tratan de seguir adelante en el cumplimiento de un currículum el cual no tiene en cuenta dicha diversidad (Baquero, 2001).

Los niños en riesgo ambiental muestran patrones constantes de baja atención, elevado ausentismo y tasas de deserción que afectan inevitablemente el rendimiento y los logros. Sin embargo, al hablar de vulnerabilidad se refiere a que la situación social no necesariamente podría ser un factor de riesgo ya que muchas familias sobreviven y crecen, a pesar de las considerables dificultades que deben enfrentar (Richaud de Minzi & Moreno, 2005). Desde esta perspectiva, Garmezy (1987) establece algunos factores característicos de las familias en situación de vulnerabilidad con altos logros: contactos frecuentes con la escuela iniciados por los padres; maestros que apoyen y estimulen; padres con expectativas positivas en la participación de la escolaridad del niño; padres que establezcan límites claros y otorguen apoyo, sirviendo de figura de autoridad.

Antecedentes Teóricos

Relación Escuela-Familia

La educación formal está considerada por la OMS (Organización Mundial de la Salud) como un prerequisite para un correcto estado de salud (Consiglio, 2007). Su ámbito por excelencia en la

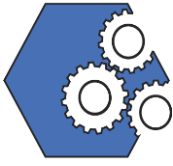


niñez es la escuela donde el docente es un factor clave tanto en el proceso de transmisión de conocimiento como en la formación personal del alumno (Jadue et al., 2005).

La interacción entre el o la maestra y el niño y su familia es la dinámica más importante en la educación (Bellei et al., 2003) y es incluso posible considerar que uno de los aspectos determinantes del éxito o del fracaso de la transmisión cultural que la escuela procura es el profesor y sus competencias (Cox y Gysling citado en Jadue et al., 2005).

Así, se puede considerar al maestro, además de cómo proveedor de conocimiento, como proveedor de cuidado y como una figura con quien el alumno va a desarrollar o establecer una relación social y afectiva particular. Esta relación puede tener un papel predominante en la vida del alumno tanto en su desarrollo afectivo como en el éxito académico en el colegio. Asimismo, la calidad y las características de la relación entre la escuela y la familia del niño puede ser muy diversa y depender de factores individuales y contextuales que influyen en ésta (Maldonado Carreño & Carrillo Avila, 2006).

Siguiendo dicha concepción, desde el modelo ecológico propuesto por Belsky (1984), se podría decir que la relación entre la familia y la escuela constituyen aquel exosistema en el que los niños en desarrollo interactúan continuamente. Entonces, ambos contextos inmediatos del niño (microsistemas) deben fomentar vínculos constantes en pos de fortalecer y beneficiar a las próximas generaciones, sobre todo en cuanto se refiere a su inclusión social. Para ello, deben tenerse en cuenta las relaciones y comunicaciones que la familia establece con la escuela en términos de apoyo, colaboración y participación en el proceso de desarrollo tanto cognitivo como social de los niños (Gubbins, 1998). Así, se espera que haya preocupación y ocupación conjunta y común de estos dos espacios por los niños. Sin embargo, el compromiso entre padres, directivos y maestros, rara vez se da de manera natural o espontánea. Las escuelas necesitan ayuda para lograr un trabajo conjunto con las familias; y las familias también necesitan asistencia en transferir sus cuidados y sus acciones que mejorarán la situación de sus hijos tanto en la escuela como en ellos mismos (Barth, 1979). Es decir, son dos instituciones, que a través de sus condiciones y características, se vuelven indispensables tanto en la educación como en el desempeño social de los niños.



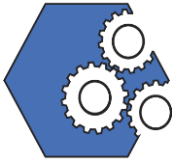
Se ha mostrado en la práctica (Velázquez, 2000) que la relación entre familia y escuela determina que ambos sistemas poseen objetivos y funciones diferentes y, sobre todo, que pertenecen a contextos diversos. La adquisición de conocimientos y habilidades sociales no se genera en el vacío, sino en el seno de ciertos contextos culturales que regulan y establecen los diferentes modos de legitimar los aprendizajes, con lo cual el aprendizaje escolar se distingue de aquel que acontece fuera de la escuela (Resnick, 1987). La vinculación de la familia con la escuela significa la inclusión y el involucramiento en diversos aspectos que hacen a la educación, participando en ella a través del apoyo escolar de los niños en sus hogares.

Dentro del enfoque vincular entre escuela y familia, Velásquez (2000) aprecia que las categorías principales que dan cuenta de dicho vínculo son: i) Individual: supervisión de los padres con respecto a las tareas escolares de los hijos, pasar tiempo con ellos, escucharlos, compartir situaciones familiares y transmitirles valores y creencias en pos de alcanzar la educación integral; ii) Grupal: actividades organizadas por padres de la misma comunidad educativa, misma escuela y/o grado; iii) Escolar: actividades que involucren a los padres con la escuela, tales como ceremonias o actos, eventos deportivos, culturales, etc.

Según Epstein (1987; 1990) sostiene que la escuela y el hogar que educan y socializan a los niños, son como esferas que se superponen en diferentes grados, metas y recursos: i) la edad del estudiante y el momento histórico que atraviesa el mismo; ii) las creencias, ideas, filosofía y valores que hacen a los comportamientos familiares; las creencias que hacen a las prácticas de las escuelas. Estas fuerzas, serían entonces, las determinantes del grado de la relación y en cómo afecta ésta las interacciones de ambos microsistemas.

Por su parte, diferentes autores (Gubbins, 1998; Maldonado Carreño y Carrillo Ávila, 2006) enfatizan la importancia de la diferenciación de dos paradigmas en la relación escuela-familia (véase figura 1):

PARADIGMA TRADICIONAL	PARADIGMA EMERGENTE
1. Relación de tipo jerárquica y complementaria.	1. Relación de mayor simetría y reciprocidad.
2. Definición de la relación centrada en la escuela.	2. Definición de la relación como el resultado de un proceso de diálogo. Reflexión conjunta y búsqueda



<p>3. Comunicación unidireccional que tiende a girar en torno a peticiones y/o informaciones enviadas por escrito.</p> <p>4. Concepto de familia asociado a la familia nuclear biparental, donde la mujer es responsable del trabajo de los hijos y no realiza trabajo remunerativo.</p> <p>5. Concepto de participación como acción movilizadora para incorporación de las familias a una misión predefinida por el sistema formal. Se expresa como un deber.</p>	<p>de acuerdos a ciertos criterios comunes.</p> <p>3. Comunicación bi-direccional, diálogo generado a través de espacio de encuentro cara a cara de tipo formal e informal.</p> <p>4. Concepto de familia que toma en cuenta la heterogeneidad en términos de su composición y desempeño de roles en al ámbito de lo público y lo privado.</p> <p>5. Concepto de participación como proceso democrático de construcción comunitaria de una misión que hace sentido junto a otros. Se expresa como un derecho y como un acto de libertad</p>
--	---

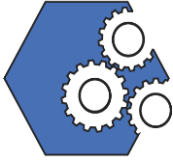
Figura 1. Paradigmas en la relación familia-escuela

El paradigma emergente da cuenta de los resultados educativos y sociales de los niños, del aporte de recursos por parte de la familia hacia la educación y de los recursos proporcionados por la escuela misma hacia las familias (Coleman, 1987). Así, los niños cuyos padres poseen más interés en sus avances escolares se ven beneficiados mostrando una mejor actitud hacia los estudios, mejor asistencia y mejoría en sus hábitos al hacer la tarea, así como un decremento a posibilidades de deserción.

Ahora bien, siguiendo la presente línea de trabajo, cabe preguntarse cómo se manifiesta dicha relación cuando los contextos se presentan en situación de vulnerabilidad a nivel económico, social y psicológico.

Antecedentes sobre las creencias en educación en relación a la familia y la escuela

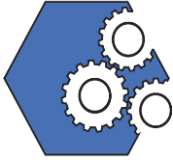
Varios autores (Moreno, 1991; Palacios, 1988; Schaeffer y Edgerton, 1985) sostienen que cuanto más bajo es el nivel de instrucción de las madres, tanto más importancia conceden a los valores académicos y de obediencia a través de un control excesivo. Los adultos de niveles de estudio altos se inclinan más por valores relacionados con el desarrollo personal, artístico-creativos y de autonomía instrumental. La misma tendencia se observa si se toma como criterio la variable nivel profesional. Por ende, corroboran que el carácter más moderno de las ideas de adultos de nivel de estudios elevado, siendo el más tradicional el que corresponde a nivel de estudios bajo.



Con relación a esto último, todos los educadores han recibido, como mínimo, nivel terciario de educación completa, mientras que la mayoría de las madres no. Hess et al. (1981) sugiere, los educadores, a diferencia de los padres, han adquirido muchas de sus concepciones y valores en sus estudios de formación y capacitación. En relación a esto, Cashmore y Goodnow (1985) sostuvieron que los padres, en comparación con los maestros, atribuyen más importancia al comportamiento innato que al esfuerzo o instrucción para el desempeño exitoso de los niños en la escuela. Es decir, pareciera que los padres atribuyen más el éxito a causas internas, a través del control externo, que a la forma espontánea y cotidiana de educar. Por el contrario, cuando se da el fracaso escolar, las atribuciones de los padres se orientan más a factores ambientalistas como a la escuela y sus maestros o compañeros de aula.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Oliva y Palacios (1997) sostienen que uno de los factores que puede contribuir a aumentar la discontinuidad entre la familia y la escuela es la diferencia entre los valores e ideas educativos sostenidos por padres y educadores. Cuando unos y otros discrepan claramente en sus ideas acerca de cuáles deben ser los objetivos que debe perseguir la educación, se produce confusión entre los comportamientos que se alientan y estimulan en el centro educativo y los que son reprobados o castigados en la familia. Dichos autores, han observado que los padres suelen manifestar ideas más tradicionales o academicistas sobre la escuela, valorando por encima de los profesores la obediencia, la disciplina y el aprendizaje. Al realizar una comparación de las creencias y valores educativos entre grupos de madres y maestros ofreciendo datos bastante concluyentes en relación con la importancia atribuida a cada una de las modalidades de creencias: las madres dan más importancia que los maestros a los objetivos académicos y de obediencia, mientras que los maestros aprecian más que ellas los valores de socialización y los artístico-creativos.

En un estudio sobre las ideas de las madres sobre educación (Sánchez Hidalgo y Hidalgo García, 2003) se realizó la construcción de un cuestionario semi-estructurado para la evaluación de éstas. Tras el análisis de las dimensiones y categorías de las respuestas de las madres se diferenciaron dos factores: un factor con dos polos claramente diferenciados. El polo superior se encuentra respuestas que encierran una concepción marcadamente innatista en los distintos

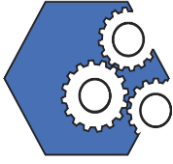


aspectos del desarrollo (temperamento, inteligencia, lenguaje, etc.). Así, esta creencia cuestiona la posibilidad de influencia sobre el desarrollo de sus hijos. Por ende refieren a unas perspectivas evolutivas muy pesimistas, escasa sensibilidad a los aspectos psicológicos, defensa de prácticas educativas coercitivas-autoritarias y poco estimulantes completan el patrón de ideas evolutivo-educativas pertenecientes al denominado grupo de madres tradicionales. En el polo opuesto se encontraron posturas interaccionistas-modernas respecto a la causalidad del desarrollo y la gran capacidad de influencia percibida. Esta dimensión resulta unir una buena sensibilidad al nivel de desarrollo del niño y unas prácticas educativas equilibradas y estimulantes, nada coercitivas ni estereotipadas, donde se valora la autonomía y la independencia. Así, se resalta la importancia de los aspectos psicológicos que intervienen en distintos procesos del desarrollo infantil.

Otras investigaciones dan cuenta de que el involucramiento parental y sus creencias en continuidad y consenso con la escuela, inciden positivamente en el desarrollo cognitivo, psicológico y social de los niños en sus contextos inmediatos. Dicha situación influye positivamente en los niños en aspectos tales como autoestima, popularidad entre compañeros y funcionamiento efectivo en el aula (Bronstein, 1994) y en la competencia y motivación al logro social. Por el contrario, los bajos niveles de involucramiento parental en la escuela y educación de sus hijos se encuentra asociada con la desobediencia y agresión de éstos en clase.

Frente a esto, el presente artículo científico se basa en la construcción de conocimiento acerca de las creencias docentes sobre la educación, sobre el vínculo de entre ellas y las madres de sus alumnos, pertenecientes a contextos de vulnerabilidad económica y social de la ciudad de Buenos Aires.

Objetivos



General

Analizar las creencias sobre educación y relación familia-escuela de las docentes que trabajan en contextos de vulnerabilidad económica-social.

Específicos

1. Conocer la percepción docente sobre el problemáticas del contexto socio-cultural
2. Identificar creencias en educación de los docentes en cuanto a la relación familia-escuela.
3. Elaborar una red conceptual sobre las categorías teóricas surgidas de las entrevistas a docentes.

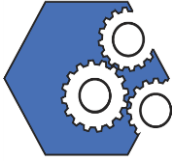
Metodología

En la investigación se empleó un enfoque cualitativo que permitió explorar en forma directa las creencias y las opiniones de las docentes en el grupo estudiado (Taylor y Bogdan, 2002).

La investigación cualitativa consistió en descripciones detalladas de los relatos de las participantes: sus experiencias, actitudes y creencias.

El propósito de este análisis no fue solamente desde un enfoque exploratorio sino también se pretendió llegar a un estudio descriptivo, ya que se buscó especificar las propiedades relevantes de las personas, los grupos, las comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Es decir, se evaluaron diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno investigado.

El tipo de diseño cualitativo se basó en la Teoría Fundamentada en los Datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss (Strauss & Corbin, 1990) referida al Interaccionismo Simbólico (Sandín, 2003). Dicha teoría implica un proceso sistemático y cualitativo para generar teoría que explique, en un nivel conceptual, una acción, una interacción o un área específica. Esta teoría, denominada *sustantiva* o de *rango medio*, se aplica a un contexto concreto, relacionado con una situación o contexto particular.



El proceso por el cual se llegaron a sistemas de categorías teóricas fue el deductivo-inductivo, ya que se partió de un marco teórico y antecedentes de la temática para definir macrocategorías o dimensiones a explorar (Top Down). Posteriormente se procedió a la elaboración de una lista de códigos extraídas del contexto natural de la investigación (Botton up) (Muñoz, 2006; Osses Bustingorry, Sánchez Tapia y Ibáñez Mansilla, 2006; Sirvent, 2000).

Las dimensiones exploradas fueron las siguientes:

1. Comunidad y contexto sociocultural: trata del asentamiento humano en un territorio definido socialmente donde surgen organizaciones, grupos, relacionales y creencias. También se exploraron las similitudes y diferencias entre las creencias de madres y maestras.
2. Relaciones: constituyen la díada, como la familia y la escuela, que interactúan en períodos prolongados o que se mantienen conectadas por algún motivo y forman vinculación social. Se exploró la relación entre familia y escuela.

El *universo* estuvo constituido por cuatro escuelas de la provincia de Buenos Aires, Argentina. El contexto se refiere a zonas en situación de vulnerabilidad económica y social de la localidad de San Isidro y Boulogne Sur Mer.

Participantes

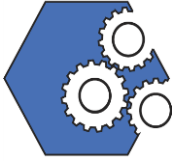
Los casos seleccionados fueron 26 maestras que trabajan en zonas urbano-marginales de la provincia de Buenos Aires. La selección se realizó mediante el muestreo teórico siendo, las personas entrevistadas, aquellas que pudieron contribuir al desarrollo teórico en los resultados. Es decir, la muestra se basó en criterios teóricos de selección, teniéndose en cuenta la saturación de las categorías investigadas.

Los criterios de selección de los participantes de las entrevistas fueron los siguientes:

Inclusión de educadores:

- Maestras de sexo femenino, entre 20 y 35 años de edad.
- Que trabajen en escuelas en zonas del conurbano bonaerense en situación de vulnerabilidad económica y social.

Exclusión:



- Maestras que no trabajen en escuelas con poblaciones vulnerables en su situación social y económica.
- Maestros de sexo masculino.

Procedimiento.

A través de la colaboración de dos organizaciones de la sociedad civil (fundaciones), se logró realizar una reunión con las 26 maestras que trabajan en escuelas en barrios urbano-marginales, dándoles a conocer el objetivo del proyecto.

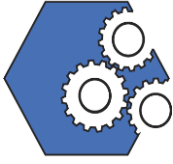
Todas las entrevistas fueron realizadas en las escuelas, las cuales pertenecían al barrio de San Isidro y Boulogne, en la provincia de Buenos Aires.

Todas las entrevistas fueron informadas a través de un consentimiento formal escrito, que constaba de los datos del entrevistado y su aceptación formal.

Técnicas de obtención la información

La recolección de datos ocurrió en ambientes naturales y cotidianos de los participantes. Dadas las características del ámbito en el cual se desarrolló esta investigación, y en relación a los objetivos de la misma, se pensó como sistema más adecuado las entrevistas semi-estructuradas como instrumento para el relevamiento de la información empírica, basada en las dos dimensiones a explorar (contexto socio-económico y sus creencias y relación familia-escuela) para así encontrar diferentes categorías. La entrevista se definió como una reunión para intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra a estudiar (entrevistado). En esta ocasión se tuvo como objetivo la construcción conjunta de significados sobre la situación a estudiar, priorizándose preguntas referentes a creencias, percepciones, historias de vida, etc. Las preguntas orientativas fueron, básicamente, de dos tipos: Preguntas generales (Gran tour): parten de planteamientos globales (disparador) para introducir el tema que le interesa al entrevistador. Preguntas propias de las entrevistas abiertas. Preguntas de opinión sobre creencias sobre determinada temática.

Proceso de recolección de datos.



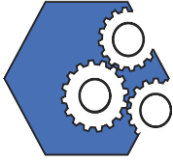
La recolección y análisis de datos, en la investigación cualitativa, generalmente ocurren en paralelo. Las entrevistas fueron grabadas. Dado que los datos obtenidos no son estructurados, fue necesario hacerlo a posteriori. Esta sistematización se realizó por medio del programa atlas.ti 7 que permitió segmentar los datos en unidades de significado, codificar los datos y construir categorías y sus respectivas redes conceptuales (Muñoz, 2006)

Para analizar las creencias sobre educación entre ambos grupos se aplicaron los procedimientos de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada en los Datos (Glasser, & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1994). Se utilizó el Método Comparativo Constante (MCC) basado en el supuesto central de que la teoría o redes conceptuales surgen de la interacción con los datos aportados por el trabajo de terreno. En este contexto, el análisis cualitativo de los datos es el proceso no matemático de interpretación, llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos y relaciones y de organizarlos en esquemas teóricos explicativos (Sirvent, 2007; Valles, 1997).

Mediante este método, se realizaron comparaciones conceptuales provenientes de las entrevistas para la comprensión de fenómenos sociales.

El análisis de los datos recogidos se organizó según la siguiente secuencia:

- El primer paso fue la codificación abierta de los datos obtenidos: conceptos o formulaciones claves que permiten articular analíticamente el material analizado. Se trató de dar una denominación común (código más abstracto o conceptual) a fragmentos.
- Se utilizó una planilla con tres columnas con registros de la información, comentarios y análisis de la misma. En este cuadro de análisis (Sirvent, 2004) se transcribieron y se compararon los incidentes, buscando elementos comunes y no comunes hasta no producirse más información adicional.
- La codificación (acción concreta de asignar un indicativo propio de una categoría) y categorización (clasificación conceptual de unidades cubiertas en un solo tópico o significado) de la información obtenida en el cuadro de análisis comenzó con la separación del texto en unidades mediante nombres referidos al tema seleccionado (a través del Atlas.ti 7) encontrando segmentos referidos a un mismo tema.
- Se fueron generando categorías (que se ficharon en forma de memos teóricos) a partir de la comparación constante de los distintos incidentes que ya fueron codificados. Estos se



van constituyendo en piezas de un modelo descriptivo, por medio de redes. Se agruparon las unidades de datos a fin de identificar componentes temáticos que permitieran construir las categorías de contenido (Strauss & Corbin, 1990).

- Las categorías fueron definidas operacionalmente, lo que permitió, distinguir y buscar sus subcategorías o propiedades de acuerdo al mayor o menor potencial de contenido (codificación axial).
- Se describió cada categoría, se le dio significado según los participantes.
- Se realizó una codificación selectiva: se eligió una categoría central y se la relacionó con las demás categorías, formando tres redes conceptuales para cada uno de los grupos.

Por ende, se puede expresar el método utilizado para el análisis de la siguiente manera:

Resultados

A continuación se exponen las categorías que resultaron relevantes en el análisis cualitativo mediante el Método Comparativo Constante. Según las dimensiones exploradas (Contexto socio-cultural y Relación familia-escuela) se crearon diferentes redes conceptuales.

Categorías de las maestras

El siguiente paso en el análisis cualitativo fue el de transcribir los resultados acerca de las categorías encontradas en las maestras, a través de las redes conceptuales, según las diferentes dimensiones exploradas.

Las categorías y subcategorías encontradas aparecen en la siguiente figura.

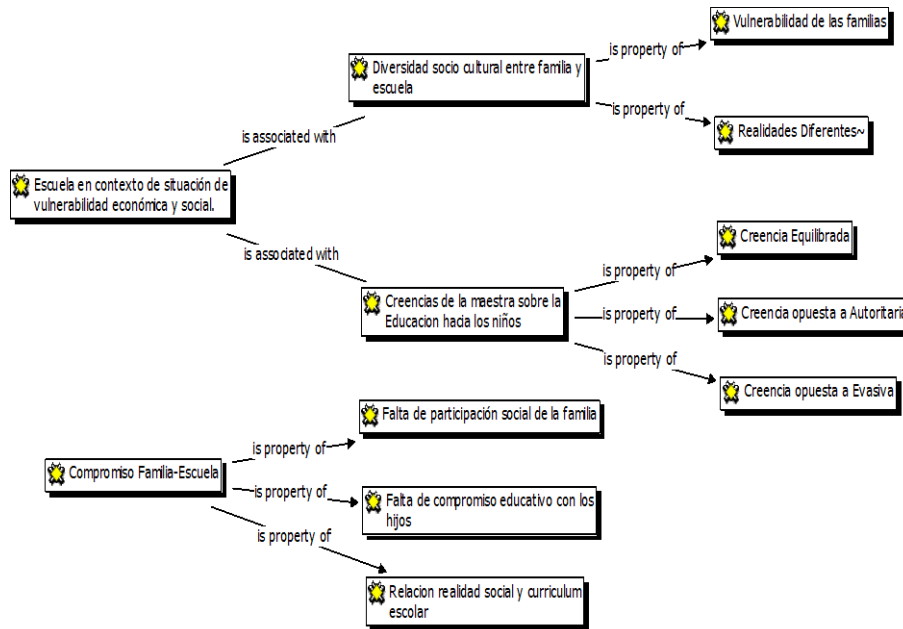
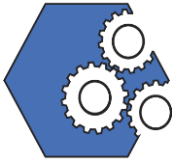


Figura 2. Categorías de las maestras sobre contexto socio-educativo y relación familia-escuela.

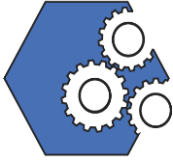
Contexto social y cultural de las escuelas.

La primera dimensión explorada en las maestras da cuenta del macrosistema, donde se detectaron categorías y sus respectivas subcategorías correspondientes a la caracterización del contexto sociocultural y a las creencias en torno a la educación en las escuelas donde trabajan.

Categoría I: Escuelas situadas en contextos de situación de Vulnerabilidad Económica y Social.

Esta categoría evidencia las opiniones expresadas por las maestras con respecto al contexto en el cual se encuentran las escuelas en donde trabajan.

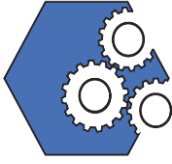
Los contextos fueron caracterizados por ellas en asociación a la *Violencia*, el *Estrés* y la *Inseguridad-Temor*, de la siguiente manera: “Hay muchas madres solas, abandonadas...o padres y madres que viven con problemas sociales importantes causados por la misma pobreza: no sólo hambre, sino violencia, estrés, tristeza; “...mucho inseguridad, violencia, miedo y tristeza...así defino el contexto donde trabajo” ; “Es un lío, y es triste, hay casos en que no tienen para comer, y los chicos vienen sucios, con hambre...esto genera violencia, malhumor, mal estar, etc. tanto en ellos como en su padres....entonces cuando tratas de ser amable hay veces que ni te



miran, les cuesta socializar”. A semejanza de las madres, pareciera que la situación de vulnerabilidad trae aparejado circunstancias en la vida social, relacional y emocional de las familias y que esto mismo se refleja en las escuelas: *“...En la escuela donde trabajo vienen chicos de barrios marginales...son situaciones donde ves no sólo falta de recursos económicos sino también sociales...nosotros tratamos de que tanto alumnos como padres puedan encontrar un lugar en la escuela....pero la realidad sobrepasa nuestra capacidad de hacer...”*. Otra maestra decía: *“Es un trabajo difícil en ese sentido, tienen problemas que nos exceden... las madres, algunas, se presentan muy nerviosas por lo general...no tanto por la situación económica creo yo, sino por relaciones con sus familiares...no se...hay problemáticas que nosotros, en la escuela, no podemos solucionar...es un desafío...”*; *“...en estos barrios hay mucho estrés y malos tratos, supongo que por las condiciones de vida que tienen...”*.

Siguiendo a Huston (1994), la situación de vulnerabilidad económica implica riesgos en el desarrollo y en la socialización, *restringiendo las redes sociales* de los sujetos a los límites del entorno marginal en el barrio, como pudo observarse en los siguientes relatos: *“A veces siento que se aíslan, que ellos mismos se sienten como discriminados por su situación económica...la verdad es que nosotras nos queremos acercar siempre a los padres, pero son duros y siempre se persiguen con que vas a atacar a su hijo y nosotras sólo queremos ayudar a que ellos los ayuden...no nos gusta que los chicos no puedan pasar de grado, ni que se vayan del colegio...la familia en este punto tiene que contener...es fundamental...”*.

En estos relatos se observan cómo las relaciones que las familias establecen con el entorno social se encuentran permeadas por el ambiente poco favorable. Se describen casos de aislamiento y de hostilidad de parte de la familia hacia la escuela. Es decir, el efecto del macrosistema caracterizado por contextos en situación de vulnerabilidad económica y social suele afectar la relación entre la institución familiar y la escolar (exosistema) imposibilitando un acercamiento amigable entre ambas (Bursik, 2001).

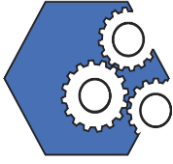


Categoría II: Creencias sobre la educación de los niños

En relación a las creencias sobre la educación de los niños, las maestras mostraron una marcada diferencia con respecto a las creencias de las madres. Como subcategorías se encontraron que las maestras se oponen a las creencias Evasivas-Negligentes y Autoritarias-Control Extremo sobre educación, sosteniendo que las madres parecen creer y actuar en relación a éstas. En las entrevistas, cuando se indagan las creencias sobre educación, las maestras parecen orientarse más por aquellas Equilibradas, de apoyo y aceptación en educación.

En oposición a la creencia Evasiva-Negligente decían: *“Creo que no debería haber tanta falta de límites, creo que deberían dar límites más claros y explicarle por qué lo hacen”; “...no le dan bolilla en muchos casos”. “Veo falta de contención...no les interesa que se porten mal...creo que ahí se ve claro el error...no se acercan a los chicos...”; “Hay padres que son de 10, otros que depositan al niño en la escuela...yo creo que los padres tendrían que estar más pendientes...”; “...no es bueno que hagan lo que quieran, pero tampoco que les prohíban hacer todo...me refiero a libertad y no libertinaje...creo que los niños cuando son criados de esa manera aprenden de la mejor manera y no tienen miedo de equivocarse...”; “...otras que están sobrepasadas y dejan que el chico haga lo que quiera “. Tal como sostiene Corkille (1996), sobre las creencias evasivas en educación de los padres, la *ausencia de límites* en la conducta del niño denota falta de *disponibilidad emocional* hacia éstos, o al menos no en la cantidad que requieren.*

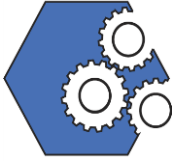
Desde otra visión, otras maestras sostienen que también los niños son perjudicados ante creencias de tipo Autoritaria: *“...yo estoy muy pocas veces de acuerdo con la manera de pensar...hay casos en que piensan que se arregla todo a los golpes cuando les va mal en el colegio”; “...hay casos en que tengo que pensar si pongo o no la mala nota, por miedo a la reacción de los padres...hay casos en que no tienen idea de la nota pero saben que hizo algo mal y le dan golpes y les gritan....situación más que incomoda, imagínate”; “Hay tratos que no comparto...pero me parece bien poner disciplina porque si no hacen lo que quieren, pero de manera violenta o los gritos...sino tratando de que entiendan ese límite...hay veces que se puede hacer...”. Aquí se observa cómo las maestras manifiestan que algunas madres basan sus creencias en educación de acuerdo al castigo físico y verbal permanente, como así también al castigo moral: *“A veces son castigados moralmente, es decir los hacen sentir como inútiles**



cuando tienen algún problema en el rendimiento o se les mandó una nota diciéndoles que en ese trimestre no alcanzo lo esperado”.

Coloma (1993) sostiene que dicha creencia sobre educación podría traer aparejado un control que no está acompañado de reciprocidad y se vuelve rígido, no dejando espacio para el ejercicio de la libertad de parte del niño en su educación. Por tanto, dicha conducta parecería estar guiada por una *idea Tradicionalista* sobre la educación, donde sus metas tienen que ver solo con el buen comportamiento y dependencia de los adultos (Cashmore y Goodnow, 1985).

Sin embargo, las maestras parecen no coincidir en que la obediencia se obtiene a través de imposiciones y amenazas, esperando más independencia que dependencia en los niños (Palacios & Moreno, 1994). El relato de las maestras manifiesta aquellas creencias Equilibradas que sugieren dirigir las actividades del niño de una manera racional y orientada al problema (Baumrind, 1973), donde prevalecen la *Contención* y la *Estimulación* en el aprendizaje de los niños: “...yo creo que los niños tienen que ser estimulados desde el hogar, porque sino todo lo aprendido en clase es en vano”; ; “...a mí me gusta creer que pueden salir adelante, porque tienen recursos para hacerlo, por eso cuando se equivocan intento saber por qué...por eso trato de estimularlos y alentarlos...es difícil por la situación de vida que llevan algunos”; “...los chicos deberían ser atendidos en otras necesidades en su casa, es decir, estimular su aprendizaje, enseñarles valores para que no dejen de estudiar...contenerlos más...sino es muy difícil para nosotros sacarlo adelante”. En relación a esta creencia también se espera que, hacia los niños y otros adultos, se establezca una *comunicación bidireccional o recíproca*, donde se fomente el diálogo frente a situaciones tanto sociales como de aprendizaje, tal como se observa en los siguientes relatos: “...hay que escuchar, dialogar con ellos, necesitan que los escuches”; “Hay que contenerlos, escucharlos...en las casas o los tratan mal, o hay casos que no les dan bolilla...casos en los que sí...pero bueno hay que ver cómo tratar a cada uno y de dónde vienen”; “Ninguna de las formas sería la correcta, creo que tiene que haber un equilibrio...dialogar y pensar junto con el chico, ayudarlo en la escuela, etc.” ; “...yo siempre trato de ponerme en la situación que ellos pasan y así actuar como docente, desde la racionalidad, adaptándome a cada situación particular”. Según estos relatos, la categoría muestra que las creencias equilibradas se relacionan con ideas modernas en educación, priorizándose la situación



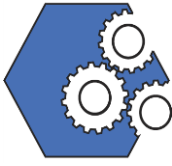
social y cotidiana del niño en pos del aprendizaje y adaptación escolar y social del mismo (Palacios & Moreno, 1994).

Categoría III: Diversidad sociocultural entre escuela y familia

Dicha categoría expresa que las maestras perciben tener diferencias muy marcadas con las familias de sus alumnos. Con respecto a la opinión conformista de las familias, las maestras no estarían de acuerdo con la postura que sostienen las madres sobre que la escuela debe hacerse cargo de la totalidad del aprendizaje escolar de los niños.

La diversidad suele manifestarse, por las maestras, como aquella que surge a causa de las consecuencias de pertenecer a diferentes realidades económicas y sociales: *“Yo vengo de otro lugar, de otra familia, con otros recursos...a veces me cuesta entenderlos o ponerme en su lugar...no es falta de solidaridad, sino que pasan cosas que yo desconocía...hace un año trabajo en esta escuela y nunca pensé que se me iba a ser tan difícil trabajar con estas diferencias...es otra paciencia, otra modalidad, diferente a la que una estaba formada para salir al ámbito laboral...”*. Con respecto a la discontinuidad de aquello que las familias permiten en sus casas con respecto a lo que es sugerido y enseñado en la escuela, las maestras sostenían: *“...pero son diferentes porque son criados en condiciones diferentes...como te decía niños maltratados por un lado, abandonados por otro, eso es lo que más encontrás en esta escuela...mi teoría es que el factor económico influye mucho. Padres y madres en pobreza están cada vez más alterados porque tienen preocupaciones que otros padres no tienen”; “... una realidad muy diferente a la nuestra, familias en donde hay mucha pobreza, violencia, abandono...además casi siempre hablamos de familias numerosas que no pueden vivir dignamente porque no tiene un buen sistema de salud y de vivienda ...y creo que eso se trasmite de generación en generación... lo cultural que hay en todo esto” ; “...y sí, hay condiciones que llaman la atención, los chicos llegan sucios, enojados...yo creo que absorben mucho la situación de la casa...” ; “...estamos como desconectados en la mayoría de los casos... o ellos piensan que nosotros pensamos mal de ellos....hay veces que el vínculo es complicado o distante...”*.

Esta situación, demuestra que, tal como lo afirman Oliva y Palacios (1997), el problema surge cuando existe una diferencia muy marcada entre la familia y la escuela. A veces no se



complementan sino que se enfrentan, se desconectan, presentándose conflictos entre ambos contextos que pueden obstaculizar la educación como derecho social de los niños.

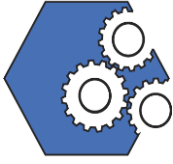
A su vez, dentro de dicha diversidad, se evidencian dificultades en el trabajo docente. Se encontraron fragmentos que refieren a la falta de conexión de la familia con la escuela de sus hijos: “...pero que no se conectan con la escuela, como que la ven como un espacio ajeno a ellas.”; “...piensan que no tienen nada que hacer en la escuela y se equivocan mucho eso nos complica mucho nuestro trabajo”; “... nosotros le damos la educación formal, pero ellos tendrían que apoyarnos en este proceso junto al niño”; “...ellos creen que nosotros solo debemos ocuparnos de la educación...es verdad que enseñamos lo formal, pero ellos también tendrían que apoyar el proceso de aprendizaje de los niños...entonces lo que enseñamos o las tareas que damos, no se hacen en la casa...complicado...”. Es decir, esta subcategoría da cuenta que la diversidad sociocultural implica una falta de interacción entre el entorno familiar y el escolar y esto, como consecuencia, dificulta la labor docente al no darse una continuidad entre las tareas exigidas en la escuela y la participación en el hogar sobre las mismas. En este punto, se encuentra un intercambio importante entre el macro y el exosistema.

Relación escuela-familia.

La segunda dimensión explorada en las maestras da cuenta del *exosistema*, donde se detectaron categorías y sus respectivas subcategorías correspondientes a la caracterización de la relación del sistema educativo con respecto a las familias de sus alumnos.

Categoría IV: Compromiso familia-escuela

Según las maestras, las madres muestran falta de compromiso social y educativo. En relación a lo primero, las maestras expresan que la falta de involucramiento de las madres en tareas de índole social, donde se juegan sus *derechos y demandas sociales* como ciudadanas, se hacen evidentes en estos contextos vulnerables. Es decir, las maestras también reconocen la Falta de Participación Social de las Madres, como un punto importante que caracteriza, en varios de los relatos, a la relación entre la escuela y la familia: “Las familias y sobre todo las madres por ahí protestan por cosas, pero nunca vi que lo hagan de manera legal, por ejemplo no denuncian casos de

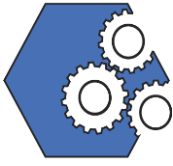


violencia, no reclaman en forma correcta al estado cuando no cumplen y por esa misma razón no se preguntan por qué el niño fue notificado en el colegio...no sé si es por vergüenza, o por qué...”; “...se sienten como que no tienen derechos como para hacer algo y se quedan ahí, sin hacer”.

Es decir, las maestras, también atribuyen la existencia de una *Imagen negativa de las madres* la cual, en cierta medida, obstaculiza la ejecución de demandas sociales. Esto mismo, traería aparejado una falta participación en la escolaridad de sus hijos, según los relatos de las maestras: “Las madres manifiestan que nunca fueron a la escuela, que no entienden, y con eso de alguna manera justifican su lejanía con respecto a la escolaridad de sus niños”; “Yo entiendo que son mujeres que no tuvieron el derecho a la educación...pero tienen que colaborar...” ; “Las madres participan más que los padres, pero aun así, no participan...puede que vengan a las reuniones, pero terminamos de exponer y nada...silencio...yo creo que tienen vergüenza entonces les pregunto cosas...cuando hablas con ellas fuera de las reuniones te cuentan sus problemas, sus alegrías, son más abiertas y charlamos mucho...pero cuando se trata de las cuestiones de educación, no les gusta participar...”; “...no los ayudan tampoco con las tareas del cole...eso sería de gran ayuda.”. Es decir, las maestras reconocen la falta de educación de las madres pero, a diferencia de éstas, no justifican la falta de participación en la escuela de los niños a causa de ese bajo nivel educativo.

Las maestras no entran en la situación familiar de pobreza como “contexto de justificación” de la falta de apoyo a los niños en la escuela (Llosa, 2007), sino que lo atribuyen a un *desinterés o aburrimiento* de las madres, a causa de su imagen negativa: “Este año me tocó un buen grupo de padres, pero generalmente vienen desconfiados.”; “... yo creo como que se aburren cuando les contamos las cosas que hacen los chicos, lo que estudian...se nota que vienen mal de la calle... me gustaría que le pongan más actitud...”. “Llamo y llamo, hablo con la psicopedagoga y nada...yo entiendo que tengan problemas... pero en la mayoría de los casos cuando hay algún conflicto no se acercan a saber qué paso...nos cuesta mucho poder manejar la situación...el trabajo se hace tedioso a veces...”.

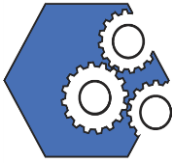
También, las maestras manifiestan que las madres no intentan participar, sino que se acercan a través de la *Queja*: “Me gustaría que participen más, pero en la reuniones solo hablan



las madres que se quieren quejar porque retamos a sus hijos...eso pasa la mayoría de las veces”. Por lo tanto, según sus relatos, en las escuelas donde trabajan prevalece el *ausentismo* de la madres cuando se les solicita para trabajar junto al niño: *“La mayoría son las madres, las que vienen ... empiezan a contarte todos los problemas familiares que tienen, lo cual me da mucha pena, pero como maestra tengo que exigir que los padres tengan algo de responsabilidad en la escolaridad de sus hijos”;* *“ ...a veces no hay mucha relación y se complica el vínculo, porque los padres ni vienen....yo por ahí mando notas y no aparecen, como que no se vinculan mucho por lo general...”*. De esta manera, se infiere que tanto las quejas como el marcado ausentismo de las madres en la actividad escolar de sus hijos, se refiere, según las maestras, a una *falta de motivación y de interés* en dicha participación escolar: *“...generalmente es por un gran desinterés, o piensan que no es asunto de ellos la educación, entonces no vienen, no firman las notas del cuaderno, no ayudan en las tareas...algunos padres parecen no interesarse por la educación de los niños...”*.

Categoría V: Relación Realidad Social-Currículo Escolar

Las maestras entrevistadas refieren sobre dificultades que se presentarían, a raíz de problemáticas sociales de los alumnos, sobre la planificación y trabajo en clase. Si bien en lo que hace a sus creencias, éstas parecen basarse en ideales modernos en educación (Palacios & Moreno, 1994), aun así se presentan contradicciones en sus discursos. Se observan relatos que reflejan una Falta de adaptación al programa educativo a la realidad social y cotidiana de sus alumnos: *“Me cuesta mucho adaptar las clases, por ejemplo, el otro día tenía preparada una clase de lectura, de un cuento nuevo pero claro, surgieron peleas porque un compañero trataba de ladrón al padre de otro”;* *“...me parte el alma a veces y no sé cómo abordar desde la educación estas problemáticas...te sobrepasan todo el tiempo entonces sigo con el programa, y observo quién puede y quién no...”*. Esto demuestra cómo las situaciones sociales y cotidianas en este contexto son diferentes a las “esperables” por el sistema educativo, que parece basarse en *Ideas Tradicionalistas* según lo expresado por las maestras. Estas circunstancias crean tensiones en las escuelas dado que, por lo general, las estructuras e ideales de las maestras se adaptan con dificultad a los cambios en el cuerpo de estudiantes. Esto también puede deberse a que los

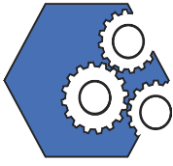


programas de formación no han tenido en cuenta estos cambios sociales, por lo que no les aportan el conocimiento y entrenamiento adecuado para manejarse y enseñar a grupos tan heterogéneos. Es claro como en esta situación, las maestras entrevistadas tienden a un control más extremo frente al no saber qué hacer, lo cual trae aparejado una creencia Autoritaria en cuanto a la educación de los niños.

Se observa una imposición rígida e inflexible en la educación, sin sensibilidad a la situación social, tal como se muestra en los siguientes relatos: *“Y sí, se complica seguir un curriculum prefijado, las situaciones sociales van más allá de la realidad institucional, entonces no nos queda otras que ponernos rígidas y tratar de controlar la situación de esa manera”*; *“...no podemos negarles la escucha cuando cuentan dramas...de hecho creo que me siento bien si en algo pequeño puedo ayudarlos, pero en clase, el objetivo que tenemos sobre la educación lo tenemos que cumplir, y cuando no podemos de manera pacífica tenemos que lograrlo a través del orden estricto, sino no hay caso...”*; *“Siempre voy con el cronograma de actividades, pero surgen cuestiones, sobre todo sociales: riñas, charlas violentas, o cuestiones de travesuras no graves, pero que en fin te desestabiliza el programa que venís siguiendo...ahí es donde pienso y trato de controlar la situación, por eso hay veces que los tengo que castigar, sino no hay forma de parar el despioje del aula...yo soy re tranquila, pero en esos casos pego el grito y ahí se calman”*.

A su vez, se observa que las maestras expresan que, en ocasiones, se comunican de una manera *unidireccional* para solicitar participación de las madres. Con esta forma de vinculación, pareciera que se posicionan en un lugar de autoridad reclamando a las madres, pero sin posibilidad de diálogo. Estas cuestiones se pudieron pesquisar en relación a estos relatos: *“Pedimos a los padres que ayuden con las tareas pero no se da mucho... pero siempre terminas enganchados cuando los chicos presentan problemas sociales y familiares...frente a eso qué puedo hacer...mando notas a la casa, cuando se descontrolan los castigo así aprenden a que está mal...pero bueno, lo que te digo, me sobrepasa la situación en muchos casos”*.

Así, se observa claramente, cómo las maestras poseen varias tareas a las cuales se le suman demandas diferentes de los niños en riesgo, por ende, tratan de seguir adelante en el cumplimiento de un currículum el cual parece no tener en cuenta dicha diversidad: *“...uno trata*



de dar clases como están programadas, pero con esta población de chicos es medio imposible...porque no hay una adaptación al currículum que tenes que respetar...es complicado...es un problema...”.

Tal como lo expresan estas maestras, las situaciones de vulnerabilidad social demuestran que los estudiantes son cada vez más diversos, al igual que los proyectos familiares y, por lo tanto, requieren nuevas estrategias, más flexibles o modernas, para lograr el aprendizaje en el aula.

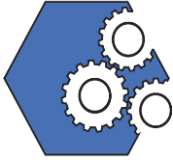
Estos relatos hacen pensar que la escuela no siempre está preparada para afrontar las tareas que se le encomiendan ni para hacer frente a situaciones nuevas como la atención a alumnos de distintas culturas y problemáticas sociales: *“...las clases son complicadas, por ejemplo se hace difícil dirigir las clases como uno quisiera o planea... siempre surge algo....yo sigo el programa como está...sino tenes líos porque no llegas a los objetivos”.*

Así, las maestras se encuentran en una situación en la que no saben qué hacer y apuntan a un control extremo sobre los alumnos. Esta falta de capacitación docente es común en las ideas tradicionalistas, las cuales implican rigidez en el programa y en la conducta de la escuela hacia la población de estudiantes.

Conclusiones

En la presente investigación se han explorado dos dimensiones fundamentales a tener en cuenta en el fortalecimiento de la relación entre las familias y escuelas en contextos de vulnerabilidad económico y social. En este apartado se han analizado entrevistas a docentes en las cuales se intenta establecer la percepción en esa relación.

En cuanto a la primera dimensión explorada “contexto sociocultural” las maestras manifiestan sobre los obstáculos que presentan las familias frente a los ambientes poco favorables en donde viven los niños. Esto mismo repercute en un aislamiento de las familias a la actividad escolar de los niños, afectando la relación entre las familias y las escuelas (Bursik, 2001).



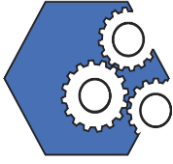
Esto se evidencia mediante la generación de la subcategoría “diversidad sociocultural” la cual implica una falta de interacción entre el entorno familiar y el escolar y esto, como consecuencia, dificulta la labor docente al no darse una continuidad entre las tareas exigidas en la escuela y la participación en el hogar sobre las mismas.

Dicha diversidad se explican en las diferencias de las creencias sobre educación que manifiestan las maestras entrevistadas. Pareciera que las familias sostienen una idea “tradicionalista” sobre la educación de sus hijos lo cual contradice la creencia de “equilibradas” que dicen poseer las maestras, las cuales se relacionan con ideas modernas en educación, priorizándose la situación social y cotidiana del niño en pos del aprendizaje y adaptación escolar y social del mismo (Palacios & Moreno, 1994).

Sin embargo, al momento de afrontar la clase, las maestras perciben que cuando las situaciones sociales y cotidianas en este contexto son diferentes a las “esperables” por el sistema educativo, suelen basarse sobre Ideas Tradicionalistas. Estas circunstancias crean tensiones en las escuelas dado que, por lo general, las estructuras e ideales de las maestras se adaptan con dificultad a los cambios en el cuerpo de estudiantes.

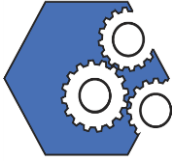
Esto también puede deberse a que los programas de formación no han tenido en cuenta estos cambios sociales, por lo que no les aportan el conocimiento y entrenamiento adecuado para manejarse y enseñar a grupos tan heterogéneos. Es claro como en esta situación, las maestras entrevistadas tienden a un control más extremo frente al no saber qué hacer, lo cual trae aparejado una creencia Autoritaria en cuanto a la educación de los niños. Así, las maestras se encuentran en una situación en la que no saben qué hacer y apuntan a un control extremo sobre los alumnos. Esta falta de capacitación docente es común en las ideas tradicionalistas, las cuales implica n rigidez en el programa y en la conducta de la escuela hacia la población de estudiantes.

Los resultados del presente trabajo permiten generar un diagnóstico socio-educativo sobre las relaciones macro y exo-sistémicas en escuelas en situación de vulnerabilidad con el fin de diseñar e implementar programas que articulen el contexto familiar y escolar según las necesidades particulares de ambos contextos.



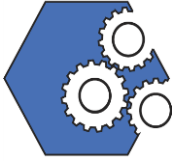
Hexágono Pedagógico
Revista Científica Virtual de Pedagogía
ISSN: 2145-888X



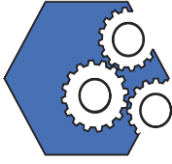


Referencias Bibliográficas

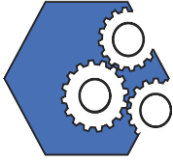
- Alizade, A (2003). Género y función familia. Contribuciones teórico-clínicas. *Revista de psicoanálisis*, 40, 272-739.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de pedagogía*, 9(9), 71-85.
- Barth, J. (1979). *Methods of instruction in social studies education*. Washington: University Press of America.
- Bellei, C. Muños, G. Pérez, L.M. & Racynski, D. (2003) *Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago de Chile: UNICEF: Ministerio de Educación.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process approach. *Child development*, 55, 83-96.
- Bronstein, P. (1994). Patters of parent-child interaction in mexican families: a croosultural perspective. *International Journal Of Behavioral Development*, 17, 423-446.
- Bursik, R. J. (2001). *Handbook of youth and justice* Nueva York: Academic/Plenum.
- Cashmore J. A. & Goodnow, J.J. (1985). Agreement between generations: a two process approach. *Child Development*, 56, 493-501.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32-38.
- Coloma Medina, J. (1993). Estilos educativos paternos. En J. M. Quintana (Ed.) *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.
- Consiglio, E. (2007). Pobreza, salud y educación. *Economía Gestión y Desarrollo*, 5, 159-175
- Corkille, B. (1996): *El niño feliz*. Madrid: Gedisa.
- Garmezy, N. (1987). Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*. 57(2).
- Gubbins, V. (1998). *Diálogos Familia y Escuela*. Servicio Nacional de la Mujer. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2014) *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.



- Hess, R. D., Price, G. G., Dickson, W. P. & Conroy, M. (1981). Different roles for mothers and teachers: Contrasting styles of child care. En S. Kilmer (Ed.), *Advances in early education and day care*, (pp. 22-34). Greenwich: Johnson.
- Jadue, G. (1999). Hacia una mayor permanencia en el sistema escolar de los niños en riesgo de bajo rendimiento y de deserción. *Estudios Pedagógicos*, 25, 83-90.
- Jadue, G., Galindo, A. & Navarro, N. L. (2005) Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 31, 43-55.
- Jodelet, D. (1998). A alteridade como processo e produto psicossocial. En A. Arruda (Ed.), *Representando a alteridade* (pp. 47-67). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Llosa S. (2007, julio). *El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en Educación de Jóvenes y Adultos*. Trabajo presentado en la V Jornada de Investigación en Educación, Córdoba, Argentina.
- Maldonado Carreño, C. & Carrillo Ávila, S. (2006). Educar con afecto: características y determinantes de la calidad de la relación niño - maestro. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(1), 39-60.
- Moreno, M. C. (1991). Las ideas evolutivo-educativas. Un estudio longitudinal y transgeneracional. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- Moreno, M. C. (2004). Ámbitos y contextos de desarrollo de la niñez, una visión interdisciplinar. *Ciencia y sociedad*, 24(3).
- Muñoz, J. (2006). Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.ti 5. Barcelona: Ariel.
- Oliva, A. & Palacios, J. (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 61-67.
- Osses Bustingorry, S., Sanchez Tapia, I. & Ibañez Mansilla, F.M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico, *Estudios Pedagógicos*, 22(1), 199-133.
- Palacios, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional.



- Resnick, L (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16 (9).
- Richaud de Minzi, M.C. & Moreno J. E. (2005, julio). Niños en riesgo por pobreza: una educación que respete su diversidad. Trabajo presentado en First Meeting of Assessment Association of the Americas (Internacional Association for Educational Assessment). la Universidad de Brasilia y Educational Testing Service de Princeton, USA, Brasilia, Brasil.
- Sánchez Hidalgo, J. & Hidalgo García, M. (2003). De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés. *Anales de psicología*. 19(2), 279-292.
- Sánchez, J. (2001). *Lo extraordinario de lo cotidiano: análisis de interacciones padres-hijos en el contexto familiar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schaefer, E. S. & Edgerton, M. (1985). Parent and child correlates of parental modernity. En I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Nueva jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Sirvent, M. T. (2000). Políticas de investigación educativa y formación docente. *Revista Argentina de Educación*, 18(27).
- Sirvent M.T. (2004). Cuadro Comparativo entre Lógicas según dimensiones del Diseño de Investigación. . En M.T Sirvent (Ed.) *Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: OPFyL.
- Sirvent, M.T (2007). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: OPFyL.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research. Newbury Park, Ca: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). "Grounded Theory methodology: An overview". En: N. K. Denzin; & S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. S. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.



Velázquez, C. (2000). Los juegos del mundo como recurso para una educación física intercultural. *La pista*, 21.

Referencias.