

ESCUELA PARA LA FAMILIA: APORTES Y REFLEXIONES A LAS PRÁCTICAS DE  
CRIANZA DE PADRES Y CUIDADORES EN EL IPN

LAURA XIMENA RONDÓN DÍAZ

Trabajo de grado para optar el título de licenciada en psicología y pedagogía

TUTOR:

Diana Marcela Ojeda Ojeda

Magister en Neuropsicología y educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ D.C.

2019

	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 6	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Escuela para la familia: aportes y reflexiones a las prácticas de crianza de padres y cuidadores del IPN
<b>Autor(es)</b>	Rondón Díaz, Laura Ximena
<b>Director</b>	Ojeda Ojeda, Diana Marcela
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019,
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Prácticas educativas, programas de formación a padres, prácticas de crianza, familia.
<b>2. Descripción</b>	
<p>El trabajo de investigación analizó los aportes que hace el escenario llamado escuela para la familia del IPN en Bogotá a las prácticas de crianza que ejercen los padres y madres participantes de dicho escenario. Por lo tanto, desde referencias principales como Aguirre (2000), Zambrano (1963), Carr (1995), Cataldo (1991) y Manjarrés, D., León, E., y Gaitán, A. (2016) se conceptualizan las categorías que enmarcan la investigación (prácticas educativas y prácticas de crianza) y dan sentido a la información recolectada por medio de un enfoque cualitativo de corte descriptivo analítico. Finalmente los resultados de la investigación dan cuenta de las posturas desde donde se estructuran las prácticas educativas enmarcadas en la escuela para la familia, pues la relación entre los esquemas conceptuales de los profesionales con la reflexión que hacen frente a sus prácticas es uno de los aspectos que caracterizan las formas de hacer de estos profesionales y determinan las intencionalidades que tienen del encuentro con los padres; dado esto, los aportes que se hacen a las</p>	

prácticas de crianza se dan en dos vías, unas intentan permear acciones puntuales en la crianza y otras buscan generar ecos reflexivos sobre las creencias que median las prácticas de crianza.

### 3. Fuentes

- Acevedo, A. (2000). *La buena crianza: pautas y reflexiones sobre cómo criar con responsabilidad y alegría*. Buenos Aires. Bogotá. Colombia: Norma S.A
- Aguirre, E. (2000). Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana. *Diálogos. Discusiones en la Psicología Contemporánea No 1* (pp. 211-223), Bogotá, D. C. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia-escuela. Recuperado de: [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/FN%20LBR%20Alianza%20Familia%20Escuela%20WEB\\_0.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/FN%20LBR%20Alianza%20Familia%20Escuela%20WEB_0.pdf)
- Bartau, I. Maganto, J. Etxeberría, J. (s.f). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *Iberoamericana de Educación*. 1-17.
- Calderón, Carrero, Correa, Cortes, Hernández, Quiazua y Valencia (2008) *Familia y escuela creamos una nueva historia: proyecto de investigación acerca de las relaciones entre familia y escuela. Diseño de un modelo flexible de trabajo con las familias, formulado para la sección infantil del Gimnasio de los Andes* (tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
- Capano, A. Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias psicológicas*, 7 (1) 83-95.
- Carr. W, (1995) *Una teoría para la educación hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Morata
- Casal, S. (2005). Los estereotipos y prejuicios: cambios de actitud en el aula L2. *Elia*, 6, pp.135-149
- Cataldo, C. (1991). *Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación a padres*. Madrid, España: Visor.
- Congreso de Colombia. (2006) Código de infancia y adolescencia, Ley 1098. Recuperado de: [https://www.oas.org/dil/esp/Codigo\\_de\\_la\\_Infancia\\_y\\_la\\_Adolescencia\\_Colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf)
- Congreso de Colombia. (2010). *Ley número 1404*. Recuperado de: <http://tecnologicocomfenalco.edu.co/sites/default/files/lectoescritura/publicaciones/GUIAPRODUCCIONDETEXTOS.pdf>
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1620*. Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-319679\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-319679_archivo_pdf.pdf)
- Dominguez, S. (2010) La educación, cosa de dos: la escuela y la familia. *Temas para la educación*, (8). Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>

- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós
- Flórez, Méndez y Vásquez (2018) *Estilos de socialización parental y rendimiento académico en estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional -IPN-*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Garay, S. (2013) *Tensiones entre familia y escuela, a partir de necesidades y posibilidades de padres y docentes de una institución educativa de Usme* (tesis de posgrado) Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
- Gurdián, A. (2007) *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Ider
- Instituto Pedagógico Nacional (2001) Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de: <http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/ORIGINAL%20PEI%202001.pdf>
- Instituto Pedagógico Nacional. (s.f). De los padres. Recuperado de: <http://ipn.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=4&idh=24&idn=216>
- Izzedin, R., y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Libertabit*, 15 (2), 109-115.
- Josselyn, I. (1974) *El desarrollo psicosocial del niño*. Buenos Aires, Argentina: Psique
- López, G. y Arango, T. (2008). *Escuela de padres alternativa para la convivencia y armonía familiar Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancourt*. (Tesis pregrado). Universidad Católica Popular Del Risaralda. Pereira, Colombia.
- Máiquez, M. Rogriguez, G. Rodrigo, A. (2004) Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. *Infancia y aprendizaje*. 24 (4), 403-406.
- Manjarrés, D., León, E., y Gaitás, A. (2016) *Familia y escuela: oportunidad de formación, posibilidad de interacción*. Bogotá, Colombia: Iup
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-120646\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-120646_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-120646\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-120646_archivo_pdf.pdf)
- Morales, I. (2013). *Formación en padres de familia en comunicación aumentativa y alternativa: sistematización de una experiencia*, (tesis de posgrado). Universidad Pedagógica Nacional.
- Musitu, G. Sanchez, J. Guitierrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona. España: Idea Books
- República de Colombia. Conpes. (2007). Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia” (109) Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832\\_archivo\\_pdf\\_Conpes\\_109.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf)

- Ruiz, A. (2004). Texto testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En Becerra y carrillo (Ed.), *la practica investigativa en ciencias sociales* (pp. 45-62). Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. *Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES*.
- Torio, S., Peña, J., Rodriguez, M., Fernandez, C. y Molina, S. Hacia la corresponsabilidad familiar: “Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental”. *Educatio siglo XXI*. 28 (1), 85-108.
- Yurén, M. (1999). *Formación horizonte al que hacer académico*. Mexico: Colección textos. Universidad pedagógica Nacional
- Zambrano, A. (1963). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

#### 4. Contenidos

La investigación se encuentra dividida en 4 capítulos. Para el primer capítulo se expone el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos, los antecedentes teóricos y el marco normativo acerca de los programas de formación a padres. El segundo capítulo, conceptualiza las categorías de la investigación. El tercer capítulo, el marco metodológico enuncia las fases que atravesó la investigación. El cuarto y último capítulo interpreta la información recolectada evidenciando los resultados hallados junto con las conclusiones finales a las que llega la investigadora.

#### 5. Metodología

Este trabajo de investigación se desarrolló dentro de un marco cualitativo de corte descriptivo analítico. Para ello, la investigación se llevó a cabo mediante una serie de etapas: Fundamentación teórica, interacción con la población y recolección de la información por medio las técnicas: entrevista semiestructurada, grupos focales y observación participante; sistematización y análisis, la cual por medio de la técnica análisis de contenido se organiza la información desde la codificación y sistematización de la misma.

La población de la investigación es el IPN con la muestra de 6 profesionales del área de bienestar y 15 padres de familia participantes de la escuela para la familia.

#### 6. Conclusiones

Los resultados que arroja la investigación reconocen la configuración de las prácticas de los profesionales del área de bienestar del IPN en relación a los encuentros de padres mediada por el reconocimiento de las características del contexto, así como por los saberes propios de su formación

disciplinar, desde los que cada profesional contribuye al abordaje de las características contextuales. Así mismo, se encuentran dos posturas desde donde los profesionales entienden y desarrollan la escuela para la familia, por una parte, los encuentros se dirigen bajo el propósito de orientar y asesorar a los padres con estrategias que aportan a las prácticas de crianza desde acciones puntuales en pro del favorecimiento de factores motrices, atencionales, lingüísticos, entre otros; por otro lado, los encuentros se piensan en espacios de interacción y dialogo acerca de experiencias y maneras de ser padres, esto con el fin de interpelar las creencias de los padres de familia lo que puede generar cambios dados por la reflexión y reflejados a largo plazo; así mismo, desde esta postura se comprende que la familia, con unos saberes empíricos, logra aportar a la escuela.

Por su parte, en la caracterización de las prácticas de crianza, se evidencia en relación a las creencias el lugar central que los padres otorgan a la afectividad en la crianza, así como a la autorregulación emocional. En cuanto a los estilos parentales se encuentran mediados por las creencias de los padres, lo cual es comprendido por algunos profesionales, pues desde un enfoque crítico reflexionan y revisan su práctica frente a los esquemas conceptuales en los que se han esquematizado a las familias. Desde otra mirada hay profesionales que a partir de reflexiones e interacciones con los padres enmarcan a las familias en uno de los estilos parentales dados conceptualmente.

En cuanto a los aportes que se hacen hacia las prácticas de crianza, se evidencia, por una parte, intenciones en interpelar acciones puntuales que acompañen los procesos que se adelantan en la escuela, en aras de favorecer aspectos postulares, motrices, atencionales etc. por otra parte, se busca interpelar las creencias de los padres con el fin de dejar ecos reflexivos que logren permanecer en el tiempo. Finalmente se esclarece la intención que tienen los profesionales en cuanto a lograr transformaciones en la escuela para la familia que lleven este escenario de una relación dada por el involucramiento de las familias a entablar alianzas entre familia y escuela.

<b>Elaborado por:</b>	Laura Ximena Rondón Díaz		
<b>Revisado por:</b>	Diana Marcela Ojeda Ojeda		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	04	06	2019

## Tabla de contenido

<b>CAPITULO I: INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>08</b>
1.1 Presentación.....	08
1.2 Problematización.....	09
1.3 Justificación.....	13
1.4 Objetivo general.....	15
1.5 Objetivos específicos.....	15
1.6 Antecedentes .....	15
1.7 Marco normativo.....	18
<b>CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL.....</b>	<b>19</b>
2.1 Prácticas educativas.....	19
2.1.1 Prácticas educativas con padres enmarcadas en la escuela.....	25
2.2 Prácticas de crianza.....	28
2.2.1 Estilos parentales.....	33
2.2.2 relaciones y tensiones entre familia-escuela.....	34
<b>CÁPITULO III: MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>39</b>
3.1 Descripción de la población y muestra.....	40
3.2 Etapas de la investigación.....	41
<b>CAPITULO IV: MARCO ANALÍTICO.....</b>	<b>45</b>
4.1 Prácticas de los profesionales enmarcadas en la escuela para la familia.....	46
4.2 Características de las prácticas de crianza de los padres y madres participantes en la escuela para la familia.....	57
4.3 Aportes de la escuela para la familia en las prácticas de crianza desde la percepción de los pares y profesionales.....	64
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>74</b>
<b>REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....</b>	<b>78</b>
<b>TABAS DE ANEXOS.....</b>	<b>80</b>

## CAPITULO I: INTRODUCCIÓN

### 1.1 Presentación

El trabajo de investigación hace un acercamiento a las prácticas dadas dentro del escenario llamado “escuela para la familia” del Instituto Pedagógico Nacional. Entendiendo que este escenario resulta ser uno de los canales de comunicación que la escuela abre para interactuar con la familia. La escuela contemporánea se ha constituido en una institución garante de los derechos de los menores, este papel otorgado implica a la escuela el establecimiento de procesos de acompañamiento y atención a las familias. Las relaciones que tengan estas dos instituciones son fundamentales en el proceso de formación de los menores. Por lo tanto, en los encuentros que se suscitan entre escuela y familia resulta necesario preguntarse acerca de los aportes que la escuela hace a las prácticas de crianza, puesto que estas prácticas enmarcan la regulación y el cuidado de las acciones infantiles.

La investigación plantea como objetivo principal analizar los aportes que la escuela para la familia ha hecho en las prácticas de crianza desarrolladas por los padres y madres participantes de este espacio propiciado por el IPN. Teniendo en cuenta el objeto de estudio se establecen dos categorías principales a partir de las cuales se desarrolla el marco referencial: 1. Prácticas educativas, desde Carr (1995), Zambrano (1963) y Cataldo (1991). 2. Prácticas de crianza, desde Zambrano (1963), Manjarrés, D., León, E., y Gaitán, A. (2016) y Aguirre (2000).

La metodología de este trabajo, se enmarca en un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo interpretativo. Su desarrollo se da en tres fases: 1. Fundamentación teórica, 2. Interacción con la población y recolección de la información esta fase se desarrolla a partir de tres técnicas (entrevista semiestructurada, grupos focales y observación participante), 3. Sistematización y análisis, el cual se lleva a cabo siguiendo la ruta del análisis de contenido, se parte de la elaboración de una matriz que logra organizar la información recolectada por cada una de las técnicas usadas, para dar paso al proceso de codificación, a partir del cual se



identifican los rasgos agregativos y discriminativos; lo que contribuyó al análisis e interpretación de la información.

Finalmente, en los resultados y conclusiones se encuentra en primera instancia que las prácticas desarrolladas por los profesionales se enmarcan en unas acciones previas dadas a partir del dialogo interdisciplinar donde se contemplan aspectos contextuales de las familias y las necesidades que manifiestan los estudiantes; lo que da paso a desarrollar los encuentros de dos posturas: unas instruccionales y otras interaccionales; las cuales están relacionadas con su formación disciplinar. Por su parte, las prácticas de crianza que llevan a cabo los padres de familia se caracterizan por estar mediadas por creencias que otorgan un lugar central a la afectividad en la relación con los hijos, así como por la relevancia dada a la autorregulación emocional en el rol de padre, finalmente se encuentra una sensación de incertidumbre vinculada a la inserción de aspectos contemporáneos en la cotidianidad de la familia. En cuanto a los aportes que la escuela para la familia hace en las prácticas de crianza, existen dos tipos de aportes: unos que buscan interpelar directamente algunas acciones de los padres en torno al acompañamiento en procesos madurativos relacionados con las habilidades motrices, la lectura y la escritura; otros logran generar reflexiones sobre las creencias que median las prácticas de crianza con el fin de dejar ecos a lo largo del proceso de crianza que logren aportes a mediano y largo plazo. De acuerdo con esto, se concluye que la escuela para la familia se encuentra en transformaciones que buscan entablar alianzas con las familias del IPN.

### **1.8 Planteamiento del problema**

La sociedad contemporánea ha propiciado diferentes cambios a nivel social y cultural, los cuales se reflejan directamente en instituciones sociales como la familia y la escuela. En relación a la familia se generan sentimientos de incertidumbre frente al lugar de los aspectos contemporáneos en sus dinámicas, las formas de ser padres y las formas de relación entre padres e hijos (Aguirre, 2000); por su parte, en la escuela se producen discursos y normativas que incrementan sus funciones en relación al cuidado y protección de los menores. Es decir, las características que acompañan los tiempos presentes inciden en funciones específicas y conjuntas de estas instituciones.

Por una parte, la familia, se ha visto mediada por constantes cambios relacionados con la definición de familia, así como sus dinámicas y funciones internas; pues si bien en tiempos pasados se consideraba a la madre como la encargada del cuidado permanente de los hijos y al padre como el proveedor de bienes al hogar, actualmente estas divisiones se han desdibujado, debido a razones como: la inmersión de la mujer en el campo laboral, la ausencia del padre en algunas familias, los discursos de género que han implicado una distribución diferente de roles familiares, así como de funciones en la sociedad, el uso de nuevas tecnologías, entre otros, que acompañan las sociedades actuales. Estos cambios han hecho que las dinámicas familiares en relación al cuidado de los menores se planteen de otras formas; en consecuencia, el número de niños que al llegar de la institución educativa se encuentran con una casa sola o con un cuidador diferente a sus padres, ha aumentado si se compara con dos décadas atrás, esta situación produce una ausencia por parte de los padres en las diferentes etapas de desarrollo del niño/adolescente.

Teniendo en cuenta esto, se identifica que el trabajo que se realiza desde la escuela con padres de familia resulta un campo de investigación fundamental, ya que la familia es el primer grupo social al que se pertenece (Casal, 2005); también “es el núcleo principal de la sociedad y la red más importante durante el ciclo vital de una persona” (Manjarrés et al., 2016, p.127) por ende, es donde se genera la primera formación del sujeto, la cual es fundamental en el desarrollo del mismo; sin embargo, paradójicamente los adultos de la familia son quienes no reciben una formación específica que contribuyan a sus competencias parentales (Máiquez et al. 2004).

De otra parte, las transformaciones de la escuela se enmarcan en el paso de una institución centrada en las prácticas de transmisión de normas sociales y contenidos académicos, a abarcar aspectos educativos propios de las funciones de la familia, ante la ausencia de la misma y ligado al papel que le ha dado el estado como garante de derechos, papel enmarcado en las nuevas formas de concebir la infancia, formas que se materializan en leyes, normas, decretos sobre la función de la escuela en las sociedad actual.

En consonancia con lo planteado en la actualidad se reconoce que en la escolaridad existen procesos de socialización, los cuales forman a los sujetos en aspectos sociales,

convivenciales y emocionales, por lo tanto, los límites entre estas instituciones se han desdibujado lo que genera por un lado temas que las transversalizan entre los que se encuentran: la construcción del sistema de valores, la personalidad y las habilidades sociales, y por el otro la existencia de demandas mutuas entre estas dos instituciones (Manjarrés et al., 2016).

Enmarcado en los cambios constantes que la contemporaneidad ha generado tanto para la escuela como para la familia, Máiquez (como se citó en Capano Y Ubach, 2013) afirma entonces, que la gran pregunta que los padres de familia se hacen es ¿Cómo educar?, lo cual resulta coherente, ya que las necesidades, los gustos y los accesos que tienen los niños y los adolescentes en la actualidad, son en la mayoría de los casos, desconocidos para los padres, lo que genera mayor necesidad por encontrar ayuda para dar respuesta a esa gran pregunta. En este contexto de incertidumbre frente a las funciones parentales, el MEN otorga a las instituciones educativas un papel central en la estructuración de espacios que posibiliten a los padres reflexiones sobre sus prácticas de crianza como se señala en la guía 26.

Las instituciones educativas se deben convertir en el espacio natural donde los padres o personas (...) encuentren la oportunidad de reflexionar sobre la forma como se desempeñan como padres y la manera como pueden ser parte activa en la formación de los hijos, en la medida que establezcan una relación de corresponsabilidad en la formación y construcción de valores con directivos, docentes, con otros padres de familia y en general, con toda la comunidad educativa en beneficio de los niños. (p.6)

En ese orden de ideas, la relación existente entre estas dos instituciones sociales (familia y escuela) se configura como un objeto de estudio constante para las facultades de educación, dados los cambios sociales permanentes, que llevan a que los discursos en relación a la formación requieran validarse para próximas generaciones de padres, hijos y docentes, pues si bien existe una relación entre la escuela y la familia, como se dijo anteriormente, es importante aproximarse a comprender las características de dicha relación.

Así mismo, cabe destacar que, si bien la escuela y la familia se diferencian por varios aspectos tales como los espacios que ofrecen, los patrones de comunicación, las formas de

enseñar, entre otras, éstas comparten criterios los cuales deben tener coherencia y corresponsabilidad en el momento que el sujeto transita de una a la otra; de tal forma, Manjarrés et al. (2016) refiere que:

Tanto la familia como la escuela tienen funciones en común, como la de garantizar la formación, la socialización y el conocimiento de normas de convivencia a las personas; en este sentido, la relación entre estas dos instituciones debe fortalecerse, generando puentes de comunicación en los que se dialogue frente a la formación de los individuos. (p.128)

De acuerdo con esto, la escuela de padres es uno de los espacios establecidos para lograr interacciones entre familia- escuela, en relación con este espacio, la normatividad colombiana en la ley 1404 del 27 de julio del 2010 expone el propósito principal de crear programas de escuelas para padres y madres en las instituciones educativas, el cual es:

Integrar a todos los padres y madres de familia. Así como a los acudientes o un cuerpo organizado que se articule con la comunidad educativa, principalmente docentes, alumnos y directivos. Asesorados por profesionales especializados, para pensar en común, intercambiar experiencias y buscar alternativas de solución a lo problemático que se presente en la formación de los hijos e hijas. (congreso de Colombia, 2010)

Situados desde una posición comprensiva en relación a los procesos gestados en el IPN con familias surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué reflexiones producen estos encuentros en las prácticas de crianza?, ¿El IPN se ve permeado por los aportes de la familia?, ¿Qué roles llevan a cabo los profesionales quienes las dirigen y los padres participantes? Estas preguntas pueden esclarecer las formas como se está asumiendo el lugar de la familia desde el Instituto Pedagógico Nacional, pues no se trata de dar un lugar de saber y verdad a la escuela, sino darle paso conjuntamente a la familia de expresar lo que tiene que decir acerca de la formación de sus hijos.

A partir del panorama presentado, se entiende que los canales de comunicación e interacción entre familia y escuela son fundamentales para la formación de los menores, por lo tanto, en el ejercicio de estudiar las prácticas que se adelantan en la escuela para la familia del IPN se plantea como pregunta central de investigación:

**¿Cuál ha sido el aporte de la escuela para la familia del IPN a las prácticas de crianza de los padres y cuidadores?**

### **1.9 Justificación**

Dimensionar los programas de formación con padres como un asunto educativo que interpela a la escuela es necesario debido a la importancia que tiene la comunicación y la alianza entre ambas instituciones (familia-escuela), dado el papel que juegan dentro del proceso de desarrollo del niño. Lo anterior sustenta la relevancia de ejercicios investigativos que permitan comprender los intercambios que se tejen entre la escuela y las familias, instituciones concebidas como actores fundamentales en el proceso educativo de acuerdo a lo señalado en la guía 26 del MEN.

En suma, la pertinencia de ejercicios investigativos que rastreen la relación entre la escuela y la familia, parte de la premisa que los padres de familia requieren de procesos que les ayuden a reflexionar ante sus dinámicas de crianza y enriquecer los estilos educativos parentales dando alternativas de respuestas a problemas o situaciones que se presentan en el periodo de crianza; y por parte de la escuela, ésta requiere que la familia asuma su función frente a la crianza junto con la participación en el proceso educativo. En tanto, Manjarrés et al. (2016) reconoce que “para dar soluciones oportunas y coherentes, es importante que tanto docentes como padres y madres trabajen juntos y no aisladamente” (p.128), ya que esto permite que los objetivos y las acciones de ambas partes sean recíprocas.

En relación con lo anterior, la Unesco (como se citó en Manjarrés et al., 2016) plantea el término de “articulación familia-escuela” el cual comprende las actividades realizadas por parte de los padres, madres y docentes en pro de aportar a los procesos de aprendizaje y desarrollo; lo cual lleva a la reflexión de que la familia y la escuela no pueden estar desarticuladas, pues se podrían estar enviando mensajes contradictorios al sujeto en

formación y así entorpecer su desarrollo. De esa manera, una tarea a la que se debe dar la escuela es conocer aquellos factores que inciden en las diferentes dinámicas familiares, pues los espacios pensados para trabajar con las familias se lograrán ajustar a las necesidades de la misma, ya que:

Para lograr la vinculación de las familias a la escuela, los docentes deben estar capacitados para establecer buenas relaciones que permitan conocer las dinámicas que vive la familia. Así mismo, deben ser conscientes de los cambios que ha sufrido este contexto a través de la historia para comprender que las pautas de crianza también se han ido transformando y, por ende, afectan los procesos educativos. (Manjarrés et al., 2016, p.130)

Por lo tanto, los ejercicios investigativos acerca de las relaciones que se tejen entre la familia y la escuela resultan de suma relevancia para el campo educativo puesto que permite dar a conocer el lugar y las condiciones contextuales, sociales y culturales que permean tanto a la familia como a la escuela actualmente. Así mismo, se logra identificar la relevancia de los escenarios que posibilitan los canales de comunicación entre ambas instituciones, específicamente la escuela de padres, el cual es contingente de construir aquellos diálogos que pueden favorecer los intercambios tan necesarios para la formación del sujeto.

Por otro lado, la institución donde se realiza el rastreo de las interacciones que se generan entre la familia y la escuela, es el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), el cual se considera pertinente, por razones como su programa de “escuela para la familia” y el grupo interdisciplinar con el que cuenta para su desarrollo, pues el grupo de profesionales a cargo de éste escenario son de áreas de la salud y de la educación enfocados en temas que conciernen a la crianza y formación; así mismo, esta institución abarca variedad de estratos sociales, lo que enriquece el objetivo de analizar el aporte de estos encuentros en las prácticas de crianza debido a las diversas miradas que se pueden hallar en este escenario. De igual forma, cabe destacar que el IPN actualmente desarrolla una investigación a nivel interno asesorada por el maestro Andrés Gaitán, quien está a cargo del centro de familia de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual tiene como objetivo generar transformaciones en la forma como se desarrolla la escuela para la familia lo que conlleva a nuevas perspectivas y dinámicas dentro de este escenario.

En conclusión, el trabajo investigativo presente se justifica bajo la relevancia que tiene la familia como agente principal de la sociedad y su interacción con la escuela como agente de socialización secundario, desde posibles incidencias que se den en las prácticas de crianza y sus consecuencias tanto en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, como también en las acciones y procesos que se adelantan al interior de estas instituciones sociales.

#### **1.4 Objetivo general**

Analizar el aporte de las prácticas enmarcadas en la escuela para la familia a las prácticas de crianza.

#### **1.5 Objetivos específicos**

Describir las prácticas de los profesionales enmarcadas en la escuela para la familia.

Identificar las características de las prácticas de crianza de los padres y madres participantes en la escuela para la familia.

Determinar los aportes de la escuela para la familia a las prácticas de crianza desde la percepción de los padres y profesionales.

#### **1.6 Antecedentes**

Para fundamentar este trabajo investigativo se realizó un rastreo en la biblioteca de la Universidad pedagógica y fuentes documentales como Dialnet, Redalyc, de investigaciones previas relacionadas con el objeto de estudio, los referentes de búsqueda fueron: “formación en padres”, “escuela de padres” y “relación familia-escuela”. La búsqueda arrojó unas investigaciones centradas en el estudio de la familia, tipos de familia, influencia familiar en el ámbito educativo y las tensiones entre ambas instituciones. Para los antecedentes se seleccionan 5 documentos, entre los que aparecen tesis de pregrado de la Universidad

Pedagógica Nacional, y de la Universidad Católica Popular de Risaralda y un documento corporativo de la Secretaria Educación de Bogotá.

El primer trabajo hallado es el de López y Arango (2008) *Escuela de padres alternativa para la convivencia y la armonía familiar Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancourt* (tesis de pregrado) Universidad Católica Popular de Risaralda. Pereira. Parte de la problemática que se evidencia en las familias desde las exigencias sociales actuales, llegando a unos problemas comunicativos, convivenciales, entre otros, por lo tanto, se establece como objetivo general, determinar en qué medida, las escuelas para padres y madres de la institución educativa Rodrigo Arenas Betancourt de la ciudad de Pereira son una alternativa para fortalecer la convivencia familiar. Unas de las conclusiones a las que la investigación llega es la relevancia de la creación de espacios que fomenten la participación, integración, reflexión y recreación a través de estrategias como la escuela de formación para padres de familia, lo cual favorece la vivencia de la solidaridad y la fraternidad entre las familias.

La siguiente tesis que se toma como referencia es *Familia y escuela creamos una nueva historia: proyecto de investigación acerca de las relaciones entre familia y escuela. Diseño de un modelo flexible de trabajo con las familias, formulado para la sección infantil del Gimnasio de los Andes* (Calderón, Carrero, Correa, Cortes, Hernández, Quiazua y Valencia, 2008). El cual bajo las palabras clave familia, escuela, relación entre familia-escuela, participación, comunidad educativa y trabajo con familias, da cuenta del compromiso que debe asumir la comunidad educativa en propiciar y fortalecer los espacios de relación y comunicación con la familia, ya que esto enriquece y favorece la formación de los educandos por medio de acciones conjuntas.

Por su parte, el trabajo Garay, S. (2013) *Tensiones entre familia y escuela, a partir de necesidades y posibilidades de padres y docentes de una institución educativa de Usme* (tesis de posgrado) Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. La autora reconoce la importancia del vínculo entre familia y escuela como también el conocimiento y el estudio de los cambios sociales que afectan tanto a familia y escuela, lo que daría paso a generar nuevas propuestas y líneas de atención en los encuentros de estas dos instituciones.



Finalmente, la investigación Flórez, Méndez y Vásquez (2018) *Estilos de socialización parental y rendimiento académico en estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional -IPN-*. (tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Da cuenta de la relación y la incidencia existente entre los estilos de socialización parental y el rendimiento académico de estudiantes en grado sexto y séptimo; y concluye que el estilo parental dominante en la comunidad 4 del IPN es el negligente indulgente para lo cual es una sorpresa que los hijos de estos padres cuenten con un rendimiento académico de medio a alto, igual que los hijos de padres autoritarios; lo cual lleva a suponer que el IPN logra contener y responder frente a tal situación y logra que los estudiantes suplan aquel vacío.

Así mismo, por parte de la Alcaldía Mayor de Bogotá, publica la Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia-escuela (2018), la cual respalda todos aquellos programas de encuentro entre la familia y la escuela; de igual forma, dicha guía especifica la existencia de dos vías por donde se puede estudiar las relaciones entre familia-escuela: el involucramiento parental y la alianza familia-escuela, donde la primera hace referencia a los escenarios los cuales se le informa a la familia los avances y procesos que se desarrollan en la institución escolar y como se desempeñan sus hijos en dicho proceso; la segunda forma de relación implica acciones colaborativas en busca de involucrar a la familia, a la institución educativa y a miembros de la comunidad en aras de promover el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Esta guía se elabora con el propósito de lograr un reconocimiento e interés por las relaciones que se tejen entre la familia y la escuela junto con su importancia.

A modo de conclusión, se puede decir que las investigaciones expuestas en este apartado, contribuyen en gran manera al trabajo investigativo presente, ya que se reconoce la importancia que tiene el estudio acerca de las relaciones que tejen familia y escuela debido al lugar fundamental que tienen estas relaciones en la formación de los menores; así mismo, se logra hacer una aproximación a los estilos parentales presentes en algunos padres del IPN, lo que logra dar una aproximación a reconocer las familias que hacen parte de dicha institución. Por su parte, el documento corporativo enunciado aporta a la investigación desde

la conceptualización de las formas de relación entre familia y escuela, lo que propicia una interpretación clara en los hallazgos hechos relacionados con ese factor de análisis.

### **1.10 Marco Normativo**

A continuación, se dan a conocer los diferentes documentos legales en los que se hace alusión a los programas de escuela de padres en Colombia, así como a las regulaciones frente a derechos de la infancia y funciones de la familia y la escuela como garantes de derechos.

A modo de apertura, se destaca en primer lugar la Ley General de Educación (2004) en el artículo 7, el cual reconoce a la familia como agente partícipe de la comunidad educativa, definiéndola como “núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos” (p. 9), a lo que le adjudica siete deberes principales, entre esos se resaltan dos: “participar en las asociaciones de padres de familia (...) buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos” (p.9); por lo tanto, se entiende el compromiso por parte de la familia en la corresponsabilidad y la búsqueda que se debe tener ante los espacios que brinda la escuela en apoyo a la educación de los hijos.

La Ley 1098 (2006) en el código de la infancia y adolescencia en el artículo 39 al dar, otorga unos deberes a la familia con respecto a la corresponsabilidad y participación en los programas de orientación familiar. En relación a la escuela en el artículo 42 enfatiza en la necesidad de abrir espacios de comunicación con padres para el seguimiento del proceso educativo.

Por otro lado, la ley 1404 de Julio 2010, “por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país” (p.1), cuyo objetivo principal es expuesto en el artículo 1:

Integrar a todos los padres y madres de familia, así como a los acudientes a un cuerpo organizado que se articule con la comunidad educativa, principalmente docentes, alumnos y directivos, asesorados por profesionales especializados, para pensar en común, intercambiar experiencias y buscar alternativas de solución a la

problemática que se presente en la formación de los hijos e hijas, la recuperación de valores, el fortalecimiento de instrumentos adecuados en técnicas de estudio y la comunicación e integración de la familia. (p. 1)

Por lo que se establece la necesidad y la relevancia de abrir espacios de encuentro entre familia y escuela, no solo con el fin de contribuir a la familia como tal, sino que la familia logre integrarse y proponer frente a los procesos que se adelantan en la escuela. Seguidamente del artículo 1 de la mencionada ley 1404 de Julio 2010, se esclarece el programa de escuela de padres como una función de la escuela, y en pro del mismo, el MEN impulsará toda iniciativa por conformar espacios de formación de padres; en ese sentido, retoma los artículos 7 y 139 de la Ley 115 de 1994 y artículos 14, 30 y 31 del Decreto 1860 de 1994 que resaltan la importancia de los programas de formación a padres y la participación por parte de las familias en estos.

La ley 1620 en el artículo 4 especifica que las acciones de las instituciones educativas deben estar enmarcadas en las líneas de prevención, promoción, atención y seguimiento.

## **CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL**

De acuerdo con el objeto de estudio de este trabajo investigativo, se establecen dos categorías: prácticas educativas y prácticas de crianza. Las conceptualizaciones de dichas categorías son abordadas a partir de los siguientes autores: Carr (1995), Zambrano (1963), Cataldo (1991), Aguirre (2000) y Manjarrés, León y Gaitán (2016).

### **2.1 Prácticas Educativas**

Para la comprensión de las prácticas que se despliegan en los programas dirigidos a padres y madres de familia desde la escuela, resulta necesario retomar los conceptos de educación y formación, dado que estos conceptos son centrales en la reflexión por las prácticas que se dan en el marco de la escolarización. En una primera aproximación, se

entiende la práctica como un “conjunto de actividades socialmente instauradas que dan cuenta de un modo y unas formas de hacer” (Zambrano, 1963, p.44), es decir que la noción de práctica en un sentido general es entendida como aquellas acciones, formas de relación, que el sujeto ha interiorizado como modos de hacer en aras de interactuar con la cultura y la sociedad a la que se pertenece.

Ahora bien en relación a las prácticas que se dan en el marco de la escolarización entendidas como prácticas educativas desde autores como Carr se encuentra que dichas prácticas están permeadas directamente por los esquemas conceptuales que tiene los docentes, es decir que en toda práctica educativa están presentes tendencias teóricas relacionadas con formas particulares de entender la educación y conceptos asociados a esta como la infancia, la formación; en dialogo con lo anterior Carr ( 1995) entiende la práctica educativa como:

“Una actividad intencional, desarrollada de forma consiente, que solo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales” (p. 64)

De acuerdo a lo expuesto las prácticas educativas son desarrolladas a partir de unos conocimientos y saberes propios de los profesionales, que se ponen en juego en las formas de interacción que el docente establece con los estudiantes, padres y contenidos curriculares. La caracterización y comprensión de la práctica educativa solo puede realizarse reconociendo dichos esquemas de pensamiento, así como el sentido que le dan los profesionales a sus propias prácticas.

Retomando los planteamientos de este autor Carr (1995) la práctica educativa es entendida como una práctica social lo cual implica que se aprende con los otros en el seno de una cultura y mediada por unas relaciones sociales en las cuales el docente participa, lo que convierte la práctica educativa también en una tradición de pensamientos que se ve transformada con los cambios sociales; desde esta conceptualización la práctica de un

profesional está relacionada con las prácticas de otros profesionales. En la misma línea su carácter social hace que esté sujeta a las demandas de la sociedad, que se plasman en la institucionalidad que representa la escuela.

En esta línea de discusión al reconocer que en la práctica están implicadas formas de teorización, Carr (1995) esclarece cuatro enfoques que definen diferentes formas mediante las cuáles los docentes realizan teorizaciones de su práctica; en estos enfoques se establecen relaciones particulares entre teoría y práctica. El primero de ellos es el enfoque de sentido común que sitúa la observación y el análisis de otras prácticas en el centro, a partir de estas técnicas el docente realiza codificaciones y generalizaciones que le permiten consolidar “buenas prácticas”. La teoría de la educación tiene lugar allí al identificar los “principios prácticos” incorporados desde la práctica. El segundo enfoque es de la ciencia aplicada, en el que los fenómenos educativos se abordan a través de la aplicación de pruebas, baterías empíricamente validadas desde la creencia que la sistematización de esas pruebas aporta generalizaciones soportadas en teorías que permiten fundamentar decisiones a problemas educativos, en palabras de Carr (1995) “en este enfoque, es axiomático que los fenómenos educativos pueden someterse a los métodos científicos de investigación, y que los criterios lógicos de la explicación científica aportan las normas que debe tratar de cumplir la teoría de la educación” (p.72). Como tercer enfoque se encuentra el práctico, desde allí se asume que la educación está vinculada a una racionalidad práctica que implica necesariamente procesos de reflexión en diálogo con las características de los contextos sociales, lo cual, refiere necesariamente a que la educación es una actividad esencialmente ética, en este sentido:

“Desde este punto de vista, es erróneo creer que la teoría de la educación pueda ofrecer un conocimiento científico riguroso mediante el que sea posible regular y controlar la práctica. Sólo puede ofrecer una forma de saber siempre insegura e incompleta pero que, sin embargo, puede aportar un fundamento para hacer juicios sabios y prudentes sobre lo que deba hacerse en una situación práctica concreta” (Carr, 1995, p.73)

Desde aquí, la práctica educativa se enmarca en valores educativos y cobra sentido desde lo moral, lo cual le da lugar a dicha práctica como algo impreciso que la aleja de lo instrumental y los fines sistemáticos. Como cuarto y último enfoque, está el crítico, el cual comparte ciertos aspectos de los enfoques anteriores y se contrapone frente a otros, pues toma como objeto de análisis la génesis social de las creencias que al naturalizarse fundamentan la práctica educativa. La comprensión del origen de estas creencias aporta fundamentos racionales que son potenciales de transformar la propia práctica “por tanto, desde este punto de vista, la práctica educativa constituye una acción comprometida en sentido moral: se trata de una actividad esencialmente ética, regida por valores educativos básicos y no por preocupaciones instrumentales o utilitarias” (Carr, 1995, p.73). De esta manera, se entiende que la práctica educativa se da a partir de las reflexiones y críticas propias de los profesionales, lo que da un lugar a las relaciones entre teoría y práctica de una manera constitutiva y mutuamente relacionadas, pues los esquemas de pensamiento del profesional se pueden ver transformados y por ende su práctica también; así mismo, las reflexiones que surjan de dicha práctica pueden interpelar las teorías establecidas.

Por lo tanto, para la comprensión de una práctica ejercida por un profesional es necesario reconocer los esquemas de pensamiento que sustentan las razones por las cuales desarrolla su práctica. Ahora bien, debido a que la práctica educativa está sujeta a demandas propias de las características que enmarcan la cultura y la sociedad en la cual se encuentra inserta, demandas que pueden estar en tensión con los esquemas conceptuales y de pensamiento del docente, en ocasiones aparecen distancias entre las creencias, los discursos y las acciones de los profesionales, en este sentido Carr expresa, “a los profesores no les resulta difícil practicar lo que predicán por fallos y debilidades propios, sino porque las escuelas deben reflejar los objetivos y las presiones de la sociedad contemporánea” (Carr, 1995, p.83).

De acuerdo con lo anterior, a modo de síntesis, Carr (1995) plantea dos formas de asumir las prácticas educativas, una es el uso instrumental como un medio para responder a las demandas sociales, arriesgando el pensamiento crítico de los docentes y con ello la posibilidad de propiciar una mirada crítica en los estudiantes, padres y madres de familia; de

otro lado, están aquellas prácticas que apuntan a la idea de educar a partir del análisis y las reflexiones dadas desde la experiencia, lo que le da un lugar a los significados e intencionalidades de los profesionales como una forma de resistencia a las presiones externas. Es decir que existen unas prácticas instruccionales, donde el ejercicio de transmisión predomina; y están aquellas prácticas reflexivas en las que se generan cuestionamientos frente a las experiencias en aras de generar nuevas y transformadas prácticas, que se relacionarían con el concepto de formación.

A partir de lo anterior, cabe preguntarse por el fin de la educación, en lo que Zambrano (1963) refiere que en un primer momento es alejar al ser humano de lo instintivo e insertarlo en la sociedad por medio de la transmisión de valores y códigos que le permiten comportarse y desempeñarse adecuadamente dentro de la sociedad; sin embargo, al ser el pensamiento y el lenguaje características propias del ser humano, este cuenta con la capacidad de reflexionar frente a sus experiencias y transformar su entorno, por lo tanto la educación es contingente de acompañar este proceso formativo

La educación ve en la experiencia humana su más claro objetivo: ella busca dotar al niño las herramientas para que él pueda valerse por sus propios medios; prepara su partida para que él pueda emprender con seguridad su propio camino. La naturaleza humana es objeto de transformación y por cuanto es así, se constituye junto a la razón, la libertad y la práctica en una de las principales finalidades de la educación. (Zambrano, 1963, p. 51)

En esa línea, el concepto de formación desde Zambrano (1963) se entiende desde tres componentes, exilio, experiencia y narración. El exilio hace referencia a una forma de búsqueda que afecta a los sujetos debido a los terrenos desconocidos y confrontaciones que implica; la experiencia son todas aquellas situaciones que el sujeto atraviesa por medio de ensayos que dejan una serie de aprendizajes los cuales se narran en la interacción con los otros y se encuentran con otras narraciones lo que genera un retorno, pues el proceso formativo inicia en cada exilio que el sujeto vive. Por ende, Zambrano (1963) afirma: “la formación es narración de sí, el exilio una de sus formas y el viaje su horizonte” (p. 129). En

esta perspectiva, los programas dirigidos a padres desde la escuela, dentro de un marco formativo, se convierten en un escenario donde aquellas narraciones se encuentran y construyen nuevos aprendizajes en relación a las prácticas de crianza, ya que se podría afirmar que la labor de ser padres es un modo de exilio, pues este resulta ser terreno desconocido y cambiante debido a las influencias culturales y sociales que asume.

Las condiciones de posibilidad de la formación están dadas por el acontecer de aprendizajes que lleva al sujeto a cuestionarse, dando paso a una modificación tanto propia como cultural, es decir, que la formación implica cuestionar al sujeto, lo que genera una movilización y confrontación con creencias o paradigmas que se tengan ante algún tema, esto ayuda a que el sujeto en proceso formativo logre encontrar una respuesta por sí mismo después del encuentro con el otro. Por lo tanto:

La formación conlleva un necesario proceso de descentramiento (...) el descentramiento es: a) psicológico –el yo sale de un centro para entrar en el movimiento del para sí a partir del otro-; b) epistémico –el particular toma distancia de sus propias creencias para “leer la realidad” procurando objetividad-, y c) ético – el particular tiene una relación consciente con la genericidad y asume a ésta como finalidad de su acción. Este descentramiento implica al sujeto como dialógico y práxico. (Yurén, 1999, p.52)

En esta línea la formación se asume como un acto que se ejecuta sobre sí desde una búsqueda que requiere que el sujeto se interpele, tal como lo agrega Ferry (1991) “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que ofrecen o que uno mismo se procura” (p.43) esta conceptualización de la formación si bien alude a la participación autónoma y decidida del sujeto conlleva a la importancia de pensar los escenarios sociales entre ellos la escuela contingentes de suscitar dicha afectación subjetiva.

Por lo tanto, entender la educación como formación, implica alejarla de un imaginario de modelado, conducción o transmisión. En los procesos formativos el rol que se asume por



parte del educando es una postura de negación, y por parte del educador es el acompañamiento, animando a la crítica, al asombro y a la duda (Yurén, 1999), de acuerdo con esto se afirma que “la formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un “formado” maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador” (Ferry, 1991, p.53). En otras palabras, la formación es antagonista de todo aquello relacionado con lo instructivo, lo cual requiere ser considerado en los programas dirigidos a los padres desde la escuela, ya que al tratarse de sujetos y múltiples dinámicas familiares que se presentan en estos espacios, la instrucción desconocería aquellas particularidades.

En suma, lo anterior, es fundamental esclarecer que las prácticas formativas no se limitan a ser dirigidas a quienes se piensa transformar, generando un acto informativo donde solo existe un emisor y un receptor sin capacidad de cambiar lugares, por el contrario, es un acto recíproco, haciendo que ambas partes se vean interpeladas (Yurén,1999).

### **2.1.1 Prácticas educativas enmarcadas en los encuentros familia- escuela**

En las conceptualizaciones de los programas dirigidos a padres desde la escuela, se identifican dos posturas, la primera de ellas refiere que la escuela convoca a la familia para transmitirle una serie de estrategias y orientaciones acerca de los caminos acertados durante la crianza de los hijos; en este sentido autores como Capano y Ubach (2013) manifiestan la responsabilidad en la que incurren los docentes al ser, no sólo formadores de los niños/adolescentes, sino colaboradores en la formación de los padres de familia en la manera de educar a sus hijos, justifican esta postura:

La cuestión vital en este momento es la de ayudar a los padres y madres a encontrar una forma adecuada de relacionarse y educar a sus hijos, un estilo educativo que acompañe los tiempos que corren, intentando adaptarse y adoptar una forma que contemple las características y las necesidades de los niños y adolescentes, teniendo como parte central el modelo de ser afectuoso, respetuoso, tolerante, posibilitando el diálogo que aporte a la construcción, sin dejar de considerar la importancia que tienen

los límites en la constitución del individuo y de las relaciones familiares/sociales (Capano y Ubach, 2013, p.85)

Como segunda postura desde donde se da estructura a los programas dirigidos a padres se identifican relaciones entre escuela y familia en la que se alude a intercambios dialógicos que implican escenarios que llevan a los padres y al profesional al conocimiento, la crítica y la reflexión en busca de instar a una descentralización y, por ende, a una interpelación por temas relacionados con la crianza.

En esta línea temática la escuela se dimensiona como un espacio contingente de generar procesos formativos enmarcados en unas dinámicas sociales, culturales y académicas; ya que, “tratándose del ser humano, que es un ser social, está claro que este proceso no se desarrolla sino a través de interacciones, de integraciones con grupos, de pertenencias a una clase, y que supone ciertos requisitos sociales” (Ferry, 1991, p.54), estos planteamientos dan lugar a revisar los programas pensados desde la escuela para los padres y madres en clave de desarrollar aquel proceso formativo, dado que la escuela configura uno de los espacios donde se dan interacciones, se conforman grupos de acuerdo con necesidades o similitudes, como también diálogos en busca de soluciones y apoyo en ciertas situaciones propias de la familia.

En esa perspectiva, la formación de padres se entiende como un “intento de acción formal con el objeto de incrementar la conciencia de las madres y los padres y la utilización de sus aptitudes y competencias parentales” (Brock, Coufal, Lamb y Lamb. Cómo se citó en Torio, Peña, Rodríguez, Fernández y Molina 2010, p.87), dicha acción formal, lo que busca es apoyar el lugar de la familia y generar una reflexión ante los estilos educativos parentales, desde las fortalezas que tienen los padres, dándoles a conocer estrategias que pueden contribuir a ese desarrollo pleno y armónico con el que el niño/adolescente debe contar. Por lo tanto, Cataldo (1991) reconoce que “la formación de padres forma parte de la educación de los niños y es un método para ayudarles a crecer y a desarrollarse” (p.17), puesto que el empoderamiento de familias en temas de crianza no solo favorece a la familia, sino que se refleja en la escuela, al lograr fortalecer los canales de comunicación entre ambas

instituciones, lo que favorece en gran medida la formación de los sujetos (hijo/estudiante) cuando hay una coherencia entre ambas.

En este sentido, si bien uno de los propósitos de estos programas es ayudar a las familias en el proceso de desarrollo de los hijos, como afirma Máiquez et al. (2004) “los programas de educación para padres y madres constituyen uno de esos apoyos que necesita la familia” (p.404), es importante comprender que la escuela, con su equipo de profesionales a cargo, debe conservar el respeto y comprensión de las dinámicas que se lleven a cabo en las familias, puesto que no se trata de adiestrar a los padres por medio de unas instrucciones y uniformar a las familias, sino de posibilitar espacios de reflexión e interacción con otros padres y aquellos profesionales, lo que finalmente fortalecerá los procesos a nivel interno escolar y familiar.

En tanto, Cataldo (como se citó en Bartau et al. s.f) menciona dos objetivos principales que tiene la formación de padres, los cuales son “estimular el desarrollo del niño y apoyar a los padres” (p.4) estos se puntualizan en acciones como la orientación y la asesoría de los diferentes temas de interés (aprendizaje, desarrollo, afectividad, confianza, autoridad, etc.); sin embargo, aunque en los programas de formación a padres se presentan diversos temas, todos, según Fine y Brownstein, (como se citó en Bartau et al. s.f), en sí lo que buscan es un cambio de creencias, lo que conlleva una autoconciencia por parte de los padres acerca del estilo parental que se está llevando a cabo y las estrategias que se están usando dentro del proceso de crianza.

De esa manera, es indispensable reconocer todo aquello que compone la familia, ya que ésta es el núcleo de cada individuo y el primer contacto que origina las experiencias de vida. Es así como, el escenario en el que se despliegan las relaciones al interior del hogar, su historia, su estrato socioeconómico, sus valores y su manera de proceder determina en gran medida el desarrollo particular de cada niño/adolescente; por lo tanto, la escuela si busca aportar y enriquecer las prácticas de crianza dentro de los programas pensados para familias, en primera medida, debe comprender aquellos factores que inciden en las mismas, logrando

vislumbrar los sujetos con quienes se pretende llevar a cabo actos transformadores, puesto que:

Hay varios factores que influyen en la receptividad de una familia. Entre ellos se encuentran las actitudes y los sistemas de valores de los padres, las circunstancias generales de la vida de la familia, los sentimientos de los padres acerca de sus hijos y la naturaleza del programa. (Cataldo, 1991, p.42)

Lo anterior plantea la relevancia de comprender, en primera instancia, a las familias, sus necesidades, el contexto de la misma, ciertas características de la cultura a la que pertenecen, etc. es decir, apelar al conocimiento de las particularidades de las familias, junto con el reconocimiento por parte de la escuela sobre la participación y aporte que la familia puede dar a la institución, puesto que de manera contraria se puede producir una serie de obstáculos que impedirían una afinidad, tal como lo da a entender Macbeth (como se citó en Domínguez, 2010).

Abordado lo anterior, se pueden derivar varios aspectos relevantes en el marco de la institución escolar, una de ellas es que si bien es la familia desde sus diferentes estructuras quienes acompañan al menor desde la gestación y en las etapas de desarrollo; existen factores que requieren de un acompañamiento que favorezcan un espacio de reflexión y análisis ante situaciones reales que pueden ser fundamentales en el desarrollo armónico del niño (Máiquez et al. Como se citó en Capano y Ubach, 2013), en este panorama, la escuela es llamada a asumir y dar un lugar al conocimiento que tienen las familias a partir de sus experiencias durante la crianza, como también la familia debe reconocer el saber profesional y teórico con el que cuenta la escuela, ya que esto facilitará la comunicación y los aportes que ambas partes pueden dar a favor de los niños, niñas y adolescentes.

Por lo tanto, metodológicamente es preciso mencionar que el encuentro entre padres y cuidadores favorece, en gran manera, el ejercicio de reflexión, a partir del entendimiento por las situaciones vivenciadas por otras familias, identificándose unos con otros, pues a medida que se da el intercambio de experiencias, los padres cobran un papel activo y

protagónico en la vida educativa a esto Comellas (como se citó en Capano y Ubach, 2013) resalta que “el encuentro e intercambio entre personas y/o familias, facilita la conexión y el trasvase de experiencias y de propuestas, originando el enriquecimiento colectivo” (p.91) lo que favorece la incidencia en las prácticas de crianza, ya que el padre de familia se identifica con otro, para poder seguidamente cuestionarse sobre sí y trabajar los aspectos que considera necesarios transformar.

## **2.2 Prácticas de Crianza**

En el abordaje conceptual de las prácticas de crianza es importante, en primera medida, hacer referencia a lo que se entiende por familia, ya que es allí donde se desarrollan dichas prácticas; por lo tanto, si bien existen múltiples concepciones de familia, Galvis (como se citó en Manjarrés et al., 2016) expone de manera general que:

La familia es el espacio primario de la convivencia de los seres humanos, es el primer contexto que percibimos al inicio de la existencia, a través del cual configuramos la dimensión colectiva de nuestra personalidad. La familia es la dimensión social del desarrollo personal, es ámbito, es contexto, es el factor topográfico del desarrollo de la subjetividad en su dimensión individual y colectiva (...) es el espacio de la ira y del amor, de la conciencia autorreguladora, de las razones prácticas de obrar, del encuentro con el otro en términos de amor o desamor, es el espacio de la comunicación a través de las percepciones, a través de las vivencias, pero también a través del discurso. (p. 41)

En resumen, la familia es aquel grupo social donde se tejen tensiones por medio de acuerdos, desacuerdos, límites y vínculos que buscan involucrar al sujeto desde su nacimiento a las dinámicas colectivas e individuales propias de un ser social y racional; en ese sentido, a la familia le competen las formas o acciones mediante las cuales cada una establece límites, regula comportamientos, incentiva actitudes en relación a la formación de los hijos, las cuales configuran las prácticas de crianza, de esa manera Olavarrieta (como se citó en Musitu, Sánchez y Gutiérrez, 1996) afirma:

Las funciones básicas y universales de la familia derivan del campo biológico y se extienden con amplitud al nivel cultural y social. Abarcan, entre otras, la satisfacción, socialmente aprobada, de las necesidades sexuales, así como de las económicas, constituyéndose, en este sentido, en una unidad cooperativa que se encarga de la supervivencia, el cuidado y la educación de los hijos. (p.2)

En otras palabras, la familia es aquella institución que no solo supe necesidades biológicas y físicas, sino que también es la primera institución encargada de vincular a los sujetos (hijos) a la sociedad, dándole a entender las normas, los alcances y su lugar dentro de ésta.

En relación con lo anterior, y en segunda medida para la comprensión de las prácticas de crianza, cabe mencionar aquellas transformaciones, que han tenido con el paso del tiempo, como lo menciona DeMause (como se citó en Izzedin y Pachajoa, 2009) estas se han visto enmarcadas en el infanticidio, abandono, ambivalencia, intrusión, socialización y ayuda. Lo que da a entender los cambios que también se van dando a nivel interno de la familia y las diferentes construcciones de sujeto que se generan. De esta manera, los cambios y efectos se evidencian en el sujeto actual, en las necesidades que manifiesta y en el tipo de relaciones parentales que se desarrollan. Actualmente, los niños y las niñas son asumidos “como sujetos sociales y ciudadanos y ciudadanas con derechos” (Conpes, 2007, p.26) de allí que el Estado asuma como función la construcción de condiciones que garanticen el respeto y la restauración de dichos derechos. De esa forma, se da la necesidad de fortalecer los vínculos parentales y el apoyo a las familias, en prevención de factores de abandono y maltrato de todo tipo (Conpes, 2007).

Con respecto a eso, Quintero (como se citó en Manjarrés et al., 2016) reconoce tres factores importantes que influyen en las dinámicas que se desarrollan internamente en la familia, los cuales son: el estructural, que hace referencia a la cantidad de miembros de la familia, las relaciones que hay entre éstos y su parentesco; el interaccional y funcional, define el tipo de comunicación que se lleva a cabo, las formas de manifestar afecto junto con las

reglas y normas propias de la familia; y el evolutivo, refiere a las trayectorias que tiene cada miembro de la familia, es decir, sus experiencias propias. Estos factores, como ya se dijo anteriormente, son los que enmarcan y determinan elementos estructurales en las dinámicas de la familia, ya que a razón de éstos se asignan unos roles, una normatividad interna, unas formas de comunicarse y, por ende, unas formas particulares de desarrollar las llamadas prácticas de crianza permeadas por procesos de socialización.

Por su parte, la socialización es definida por Aguirre (2000) “como un proceso interactivo, que por medio de la negociación con el otro se va dando de manera progresiva la incorporación de los individuos a la estructura y dinámica social del grupo primario de referencia y a la sociedad en su conjunto” (p.214); en este sentido, se destaca cuatro características propias de la socialización familiar: 1. Es un proceso continuo, es decir que no finaliza en determinado tiempo; 2. Es un proceso interactivo, pues para su desarrollo requiere la influencia de otros; 3. Es un proceso donde se desarrolla la identidad personal; y 4. Construye una representación del mundo social, debido a las construcciones hechas como sujeto a partir de las interacciones con los otros (Aguirre, 2000). Es decir, las prácticas de crianza, a diferencia de hace unos años, están enmarcadas en procesos de socialización, con un corte más horizontal, ya que, si bien estas prácticas son dirigidas por los padres hacia los hijos, la resistencia por parte de los hijos, el valor que actualmente se le ha dado a la palabra de los mismos y las construcciones sociales actuales sobre la infancia demuestran el proceso de socialización inmerso en las prácticas de crianza.

De acuerdo con lo anterior, Aguirre (2000) define las prácticas de crianza como “un medio de control de las acciones infantiles, destinadas a orientar el comportamiento del niño, logrando con esto la inhibición de algunas tendencias y la estimulación de otras” (p.214); sin embargo, si bien las prácticas de crianza se asumen presentes en la etapa infantil de los sujetos, éstas se pueden extender a lo largo de la vida, puesto que el proceso de socialización presente permite su prolongación. Así mismo, Parker, Tupling y Brown, Maccoby y De Man (como se citó en Musitu et al., 1996) reconocen la importancia de que la educación parental se enmarque en dos fuentes principales: el afecto parental y el control parental; Aspectos que

son necesarios para lograr un equilibrio saludable en el desarrollo integral y pleno de los niños, donde la afectividad y la norma no se excede una más que la otra.

Desde esa perspectiva, se evidencia que el proceso de crianza no solo afecta o va dirigido a los hijos, sino también incide en los padres en varios aspectos, pues como lo menciona Acevedo (2000) si se “mira hacia atrás, se da cuenta que era otra persona antes de tener hijos. Los hijos también forman a los padres” (p.16); esto reafirma, nuevamente, que el proceso de crianza contiene aspectos socializadores, ya que ambas partes son expuestas a una interpelación constante a partir de las experiencias vivenciadas, lo que también se refleja en las distintas maneras de criar al número de hijos de modo diferente, aunque sean los mismos padres.

Esto da paso a mencionar los tres aspectos que median componen las prácticas de crianza según Aguirre (2000) los cuales son: la práctica, la pauta y la creencia. La práctica se refiere a todas las acciones que se ejecutan en aras de garantizar la supervivencia, el bienestar, el aprendizaje y el cuidado de los hijos; la pauta concierne a las construcciones sociales y culturales acerca de la infancia, la crianza, los ideales de cuidado, protección etc. mediadas por los medios de comunicación e instituciones como la escuela, la iglesia y el estado; la creencia son las ideas interiorizadas por los padres en relación a las pautas que caracterizan social y culturalmente el contexto de la familia, las creencias están en la base de las prácticas ejercidas durante el periodo de crianza; por lo tanto, es relevante cuestionarse frente a los discursos que la escuela genera, ya que éstos pueden reestructurar o afianzar estas creencias que justifican la prácticas de crianza ejercidas por los padres de familia. Dado que la escuela es una institución que promueve pautas relacionadas con los valores, los límites, el afecto, entre otros relacionados con las formas de responder frente a situaciones dentro de la crianza.

Con base a eso, se entiende que las características que tienen las formas como los padres realizan el proceso de regulación, control, afianzamiento del comportamiento de los niños conforman los estilos parentales, es decir, las acciones generales que enmarcan la



socialización entre la familia son entendidas como prácticas de crianza, y las formas particulares que toman esas prácticas como los estilos parentales.

### **2.2.1 Estilos parentales**

En ese sentido, los estilos parentales son “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar” Coloma (como se citó en Manjarrés et al., 2016, p.80), es decir, que dentro del abanico de formas de solucionar las circunstancias que se dan dentro del proceso de crianza, los estilos parentales son una forma de sistematizar aquella diversidad, lo que logra agrupar a las familias por las similitudes en el uso de estrategias dentro del proceso de crianza.

De acuerdo con esto, para los estilos parentales, se destaca el trabajo de Baumrind (como se citó en Capano, 2013) quien formula tres tipos de estilos parentales a partir del grado de control que los padres ejercen en los hijos, los cuales son: autoritario, permisivo y democrático. El estilo autoritario se genera cuando el padre le adjudica un papel importante a la obediencia, limitando la autonomía de los hijos; el estilo permisivo se da cuando los padres, prácticamente, no ejecutan ningún control, lo que da paso a una autonomía bastante amplia por parte del hijo; finalmente, el estilo democrático es aquel que permite un dialogo entre padre e hijo, las acciones y decisiones familiares se comparten entre los miembros de la familia. Dichos estilos parentales resultan fundamentales para comprender a las familias y poder establecer en que estilo se encuentran según las características de las respuestas que tienen ante las situaciones familiares.

Sin embargo, dentro de los tres estilos parentales que expone Baumring, desde la investigación actual en la línea de lo planteado por Manjarrés et al. (2016) se realiza un distanciamiento de la característica de “democracia” para definir un estilo parental, dado que en la familia existen dinámicas y jerarquías que sencillamente no pueden ser, en ninguna medida, democráticas, tales como la asignación de lugares y papeles, la negociación de normas propias del bienestar y supervivencia familiar, entre otras; por ejemplo, el cargo de

padre o madre no se da por decisión conjunta, el consumo de los alimentos a determinadas horas es un asunto que tampoco es negociable. En otras palabras, dentro del núcleo familiar existen aspectos negociables y consensuados en colectivo, pero otros definitivamente no lo son.

En ese orden de ideas, Manjarrés et al. (2016) abarca los estudios hechos por distintos autores, entre estos los de Baumring y llega a la exposición de tres estilos parentales enmarcados en los tres componentes de las prácticas de crianza (la práctica, la pauta y la creencia) los cuales son: permisivo, autoritario y participativo, cada uno con características similares a las expuestas anteriormente, con la diferencia que el estilo parental participativo enfatiza en el lugar jerárquico del adulto frente al niño lo que implica la toma de decisiones, normas y reglas que garantizan la protección y el cuidado.

Para el contexto colombiano, no se exige la existencia de los tres estilos parentales; sin embargo, en estudios realizados por Aguirre y Durán (como se citó en Aguirre, 2000) se afirma que si bien en tiempos pasados el estilo parental predominante era el autoritario, debido a los cambios ya mencionados anteriormente, más el discurso constante de los derechos de los niños y niñas de tener un desarrollo integral, las muestras de afecto, con el lugar de las decisiones y la palabra de los hijos han logrado que los padres cambien de un autoritarismo a unas prácticas de crianza más participativas, sin negar que también, algunas familias llegan a ser permisivas; por esa razón, y de acuerdo con Manjarrés et al. (2016) es necesario que la escuela al pensarse unos programas de interacción con los padres contemple los estilos parentales, ya que estos permean en gran manera a sus hijos en aspectos personales, académicos, afectivos, etc. Es decir, estos aspectos inciden en el proyecto de vida personal y familiar.

### **2.2.2 Relaciones y tensiones entre familia-escuela:**

Si bien ya se ha reconocido que la familia y la escuela son escenarios fundamentales en el desarrollo de los sujetos, es necesario vislumbrar las especificidades de cada una, las demandas que se hacen mutuamente y los puntos que comparten; de esta manera se reconoce la relación que ambas tienen junto con la relevancia del fortalecimiento de canales de comunicación entre las dos. En tiempos pasados, las distinciones de las dos estaban muy bien

marcadas, pues sus funciones eran visibles; la familia cubría la parte afectiva y de socialización, mientras que la escuela se encargaba de transmitir conocimientos; sin embargo, con los cambios sociales, aquellas marcaciones entre ambas se han desdibujado (Manjarrés et al., 2016).

De esta manera, y aunque cada una cuenta con funciones en relación a la formación de los menores Manjarrés et al. (2016) reconoce tres áreas que transversalizan la relación familia-escuela: 1. la configuración de la identidad y autoconcepto, ya que ambas influyen en el desarrollo de la personalidad de los sujetos desde los procesos que adelantan.

La personalidad es el resultado de la articulación y encuentro de diversos factores, y no algo superpuesto, que se da por hecho, inherente a este. Por lo tanto, es importante trabajar a partir de los factores en los que, como instituciones sociales (familia-escuela), se tiene influencia y se puede incidir para favorecer el desarrollo de la personalidad” (Manjarrés et al., 2016, p.140)

2) La formación del sistema de valores, si bien inicia en la familia desde los procesos de socialización que se adelantan a partir de ciertas pautas y relaciones con los miembros de la familia; estos se reflejan en la escuela y allí se enriquecen desde el contacto con otros personajes en los procesos educativos y de socialización que se desarrollan; 3) el desarrollo de habilidades sociales, éstas se ven permeadas por las áreas anteriores, puesto que a partir de la personalidad y el sistema de valores que el sujeto interiorice es que construye sus habilidades sociales, las cuales son necesarias para la comprensión de normas y formas de responder ante ciertas situaciones, en palabras de Manjarrés et al. (2016) “las habilidades sociales le permiten al niño asimilar papeles, normas sociales y formas de actuar que le ayudan a la hora de relacionarse” (p.142).

En relación con esto, cabe destacar que, al desdibujarse los límites y espacios propios de cada institución, se tejen una serie de demandas mutuas, las cuales resulta relevante mencionar, pues los programas de formación a padres se convierten en un espacio de interacción donde estas demandas se pueden asumir como líneas a las que pueden responder

dichos programas, las siguientes son las demandas que estas instituciones hacen conjuntamente:

*Tabla 2*

Demandas mutas entre familia-escuela

<b>Demandas de la escuela a la familia</b>	<b>Demandas de la familia a la escuela</b>
<p><i>Apoyo familiar</i></p> <p>Dedicar más tiempo a sus hijos, dialogar con ellos y mayor participación en actividades educativas.</p>	<p><i>Preparación de calidad</i></p> <p>Los padres están preocupados por los resultados académicos de sus hijos. Demandan que sus hijos, entre otros aspectos, aprendan a identificar y resolver problemas, a desarrollar hábitos de trabajo intelectual y fomentar capacidades como la observación y la clasificación.</p>
<p><i>Socializar para la cultura escolar</i></p> <p>Que la familia sea responsable de que el alumno llegue a la escuela en condiciones tanto materiales como psicológicas de educabilidad.</p> <p>Si la socialización primaria se ha realizado de modo satisfactorio, la socialización secundaria será mucho más fructífera, pues tendrá una base sólida sobre la que asentar sus enseñanzas.</p>	<p><i>Proporcionar referentes para interpretar la realidad</i></p> <p>Una escuela útil para la vida. Formar ciudadanos con capacidades como el dominio de la lengua, la comprensión de los fundamentos de las ciencias y de las nuevas tecnologías, en el pensamiento crítico, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, la capacidad de comunicarse y comprender al menos una lengua extranjera.</p>
<p><i>Motivar en el empeño por aprender</i></p> <p>Es importante que el niño despierte el “deseo de saber” en su familia ante la multiplicidad de fuentes informativas.</p>	<p><i>Utilización de medios tecnológicos y procurar que su empleo sea racional</i></p> <p>Deben procurar una “actitud crítica” en los adolescentes de modo que aprendan a seleccionar y jerarquizar las múltiples informaciones que transmiten.</p>

---

<p><i>Fomentar el estudio y la creación de hábitos de trabajo intelectual</i></p> <p>En especial despertar la responsabilidad, el papel tan importante que tienen los padres en la creación de un clima facilitador del trabajo intelectual. Un clima propicio para el estudio, de modo que se desarrolle en un tiempo y un lugar apropiado.</p>	<p><i>Atención a las diferencias individuales</i></p> <p>La diversidad es un concepto cultural en su más amplio sentido; además de las diferencias cognitivas, existen diferencias culturales e individuales, que deben considerarse en el diseño y planificación del proceso enseñanza-aprendizaje.</p>
<p><i>Prestar atención al tiempo de ocio de sus hijos</i></p> <p>Vivir un ocio en familia cuando las edades lo posibiliten, tanto en casa como fuera de ella; diseñar actividades en el hogar que estimulen el desarrollo social y cognitivo de sus hijos y educar en la “selección” de ofertas.</p>	<p><i>Garantizar la seguridad, la protección y el clima educativo de la institución</i></p> <p>La familia demanda a la escuela que vele por la seguridad de sus hijos y los proteja frente a cualquier desviación: indisciplina, drogas, violencia, etc.</p>
<p><i>Elección vocacional de jóvenes</i></p> <p>Se considera necesario profundizar en aspectos de la dinámica familiar cuya influencia en la elección vocacional pueda ser determinante, como el nivel cultural y los estilos de vida, las actitudes de los padres ante su propio trabajo, las aspiraciones y expectativas de estos hacia sus hijos, el número de hermanos y el orden de nacimiento en el núcleo familiar.</p>	<p><i>Conexión de la escuela con el mundo laboral</i></p> <p>La escuela debería potenciar una serie de valores, cualidades y habilidades necesarias para el desenvolvimiento en el mundo social y laboral.</p>
<p><i>Atender a la orientación personal y a la educación sexual de los hijos</i></p>	<p><i>Formación de valores</i></p>

---

---

Ambos aspectos requieren un clima afectivo en la familia. Ser oportunos, enviar evasivas.

---

*Educación en valores*

La familia debe responsabilizarse del aprendizaje de unos valores, creencias, actitudes y hábitos de conducta, de modo que los individuos no se hallen “desarmados”, sin criterio propio, frente a la diversidad de información y estilos de conducta que ofrece de continuo el medio social.

---

*Aprendizaje de normas*

Está en manos de los padres contener, controlar y poner límites a las presiones de los hijos ya desde pequeños cuando estas son constantes e injustificadas. Constituye esta una labor preventiva.

---

La escuela no queda excluida de este proceso ya que, además de ofrecer modelos con los que los alumnos se identifiquen, es capaz, de crear las condiciones experienciales para que los valores se trabajen y se internalicen. Los padres piden a la escuela que aproveche las ocasiones para fomentar la disciplina, el dialogo, la convivencia y la tolerancia; en síntesis, comprometerse con una educación para la democracia.

Fuente: Torio (como se citó en Manjarrés et al., 2016, p. 146)

De esta manera, la llamada “escuela de padres” se convierte en un escenario contingente de lograr fortalecimiento de la comunicación entre familia y escuela, siempre y cuando se comprenda como un espacio de interacciones conjuntas, pues si bien se plantea y se propicia desde la escuela, los saberes y aportes pueden ser en ambas vías, lo que da a lugar a esa correlación necesaria para la construcción de dicho canal comunicativo. De igual forma, y a modo de cierre, resulta indispensable contemplar las prácticas de crianza y los diferentes estilos parentales dentro de los programas de formación a padres, ya que esto permite reconocerlos y propiciar ejercicios de reflexión frente a la formación de los hijos y procesos que se adelantan en la escuela.

### CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

A partir del interés por estudiar las prácticas que se adelantan en el escenario llamado “escuela para la familia” del IPN con el propósito de identificar los aportes que estas prácticas suscitan en las prácticas de crianza que llevan a cabo los padres de familia y cuidadores, se sigue una ruta metodológica enmarcada en un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo interpretativo.

En ese sentido, el enfoque cualitativo es una postura metodológica en donde las creencias, las percepciones, los sentimientos, los actos, etc. tienen un lugar de estudio y análisis para la producción de conocimiento sobre la realidad humana (Sandoval, 2002), por lo tanto, la identificación y el análisis acerca de los intercambios, reflexiones y acciones que se adelantan en la escuela para la familia resulta propicio para la comprensión de uno de los espacios donde familia y escuela se encuentran. En este sentido, dicho enfoque toma como instrumento pleno la subjetividad y la intersubjetividad para entender las realidades humanas, lo que genera que el investigador se involucre con lo investigado, logrando unos hallazgos importantes para el desarrollo del trabajo investigativo.

De esta manera, cabe destacar, tres condiciones que Sandoval (2002) plantea acerca de la producción de conocimiento desde el enfoque cualitativo, las cuales son:

“a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana” (p.35)

Por ende, reconocer aquello que expresan los padres, madres y profesionales resulta relevante para la caracterización, reflexión y el análisis de las prácticas que desde el IPN se estructuran para el trabajo con padres; es decir se busca comprender desde la voz de los profesionales sus prácticas, las formas de relación, los modos de hacer, así como las intencionalidades que enmarcan la escuela para la familia; y desde la voz de los padres la

formas como ellos perciben la escuela de padres y la relación de lo que allí se trabaja con sus propias prácticas de crianza.

Ahora bien, a partir del enfoque cualitativo, se asume un corte descriptivo analítico, ya que esto permite especificar las características y los perfiles importantes del objeto de estudio, como también medir la información desde una investigación cualitativa (Batista, Fernández, Hernández, 2010); es decir que, si bien el enfoque cualitativo es aquel que le da el lugar de estudio a las diferentes percepciones y acciones de los sujetos, el corte descriptivo contribuye a identificar las experiencias vividas como un paso fundamental para la interpretación de un fenómeno.

De acuerdo a la caja de herramientas de la investigación cualitativa la recolección de información se realiza a partir de las siguientes técnicas: observación, entrevista semiestructurada y grupos focales para la comprensión de los relatos se utiliza la técnica de análisis de contenido.

### **3.1 Descripción de la población y muestra.**

#### **Población**

El Instituto Pedagógico Nacional es una institución educativa ubicada en la ciudad de Bogotá D.C en la localidad de Usaquén. Esta cuenta con atención en educación especial, preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional; actualmente cuenta con 1750 estudiantes. El instituto desde su PEI (2001) reconoce su énfasis en la educación mediante múltiples desarrollos para lograr la integralidad de los sujetos en su pluralidad desde aspectos como la identificación de diferentes niveles cognitivos, psicomotrices y socio-afectivos, la presencia de diferentes estratos socioeconómicos y culturales de su población, y el lugar del instituto como referente en diferentes investigaciones educativas que se cursan actualmente.

Así mismo, cabe destacar que la interacción entre padres de familia, maestros y alumnos hace parte de uno de los principios que caracterizan su educación, por lo tanto, la institución cuenta con el área de bienestar, la cual se configura por 9 profesionales quienes se encargan de atender necesidades y situaciones que afecten el rendimiento académico y el



desarrollo armónico de los estudiantes, en ese sentido, esta área se encarga de apoyar y planear la escuela para la familia, cuyo propósito es incorporar a las familias en los procesos escolares por medio del apoyo en temas relacionados con las prácticas de crianza.

## **Muestra**

De los nueve profesionales que hacen parte del área de bienestar del IPN la muestra está conformada por seis de ellos, como criterio de selección se partió de la experiencia y cercanía que tienen los seis profesionales con los procesos que se adelantan en las escuelas para la familia; tres de estos profesionales son formados en áreas de la salud: fonoaudiología, terapia ocupacional y psicología; los tres restantes hacen parte de las áreas de la educación: psicopedagogía y licenciaturas en educación infantil. Dentro de esta muestra se encuentran dos hombres y cuatro mujeres, su experiencia dentro de la institución oscila entre uno a cuatro años y se estima un rango de edad entre los 35 y 60 años. Por parte de los padres y madres participantes de estas escuelas, en total quince fueron entrevistados, de los cuales 2 son hombres y 13 mujeres, su edad promedio es de 32 años el parentesco con los estudiantes, en la totalidad son los padres y madres biológicos. Esta muestra se seleccionó teniendo en cuenta los padres que mostraron iniciativa a participar como resultado de la presentación e invitación que realizó la profesional al final de la escuela de padres; de esta manera en la primera escuela participaron dos madres, en la segunda cinco, en la tercera tres, la cuarta tres y finalmente en el quinto encuentro tres padres.

## **3.2 Etapas de la investigación**

### **Fase de fundamentación teórica:**

Esta etapa se divide en sub fases las cuales estructuran el desarrollo de la investigación. La formulación “es el punto de partida formal de la investigación y se caracteriza por explicar y precisar ¿qué es lo que se va a investigar y por qué?” (Sandoval. 2002, p.35). En este primer momento, por medio de la depuración constante de escritos elaborados por la investigadora, se encuentra el objeto de estudio, lo cual logró delimitar el interés por investigar acerca de las prácticas que se adelantan con los padres de familia desde la escuela para la familia del IPN.

Paralelamente, se lleva a cabo la búsqueda de los trabajos que anteceden el objeto de estudio, en fuentes virtuales como Dialnet y Redalyc y la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional. Este ejercicio de búsqueda permitió dimensionar todo aquello que abarca los programas para padres de familia pensados desde la escuela, sus objetivos, los tipos de programas, las relaciones y tensiones entre familia-escuela y los estudios que se han realizado frente al tema. De esta manera se da paso a la construcción del marco referencial que durante el desarrollo de la investigación se va enriqueciendo, lo que vislumbra las categorías como pilares de la investigación. Así mismo se resalta que la investigación, sus objetivos y alcances se fueron reconfigurando y retroalimentando a medida que transcurrió el desarrollo de la misma.

### **Organización del trabajo de campo y coordinación de equipo:**

En seguida, se da apertura a la etapa denominada por Sandoval (2002), el diseño, la cual refiere a “la preparación de un plan flexible (...) que orientará tanto el contacto con la realidad humana objeto de estudio como la manera que se construirá conocimiento acerca de ella” (p.35), para ello, se hace una primera elaboración de los instrumentos elegidos para registrar y mediar las interacciones dadas con los padres y profesionales, tales instrumentos fueron enmarcados en las siguientes técnicas: grupos focales, entrevista semiestructurada y observación participante. Para este momento del desarrollo de la investigación se hace validación de los instrumentos, donde se implementa la entrevista semiestructurada con la licenciada en psicología y pedagogía de la UPN parte del grupo GOAE, esto con el fin de identificar: el tiempo de la entrevista, la claridad en la formulación de las preguntas, los alcances del instrumento en relación con los objetivos, así como las posibles modificaciones.

La interacción con la población inicia con la presentación de la investigación por parte de la investigadora mediante una carta formal de la Universidad, seguida de la aprobación del equipo de bienestar del IPN. Con dicha respuesta, se procede a elaborar un cronograma de trabajo con la coordinadora de la institución, quien da a conocer las fechas de las escuelas para la familia, como también los días que son pertinentes para entrevistar a los profesionales a cargo de dichas escuelas. De esta manera, se da apertura al proceso de recolección de la información.

La presentación del trabajo investigativo, con los profesionales se hizo de manera personalizada, se solicitó su participación y se acordaron los tiempos para desarrollar las entrevistas, todos accedieron. Por parte de los padres y madres de familia, estos conocieron de la investigación por medio de los profesionales, quienes comunicaron y solicitaron su participación al final de cada escuela para la familia.

### **Fase de interacción con la población y recolección de la información:**

A partir del cronograma dado por la coordinadora del área de bienestar del IPN, la fase de recolección de la información se hizo en el periodo de tiempo del primer semestre del 2018.

### **Técnicas e instrumentos**

Los instrumentos como herramientas necesarias para el desarrollo de la investigación, resultan fundamentales para orientar y analizar el objeto de estudio, ya que si bien todo aquello que sucede a partir de las interacciones entre sujetos implica interés, se requiere de una delimitación y precisión para dar respuesta a los objetivos planteados. En ese orden de ideas, a continuación, se presentan las técnicas y los instrumentos a partir de los cuales se llevan a cabo la recolección de la información.

**Entrevista semiestructurada:** esta técnica, tiene como instrumento un guion configurado por 11 preguntas, se aplicó a los 6 profesionales, en fechas anteriores al desarrollo de las escuelas para la familia programadas, esto con el fin de identificar las miradas, las posturas y los objetivos que tienen los profesionales frente a estos encuentros.

Esta técnica permitió, identificar las acciones que se adelantan en la escuela para la familia, debido a las interacciones que posibilita; en palabras de Gurdíán (2007) “la técnica de entrevista se destaca por ser un instrumento de recopilación de datos que se da en una relación entre sujeto-sujeto. Esto facilita la conversación y obtener los datos necesarios para la investigación” (p.198), de esta manera, en dialogo con otras técnicas de la investigación, esta técnica facilitó reconocer tanto la coherencia entre el discurso de los profesionales y sus acciones en las escuelas de padres programadas, como también sus diferentes posturas y miradas hacia dichas escuelas.

**Grupos focales** Esta técnica se implementó bajo el objetivo de interactuar con los padres, madres y tutores participes de la escuela para la familia para recopilar las percepciones de los mismos acerca del escenario en estudio desde un guion compuesto por 11 preguntas hechas a los 15 padres parte de la muestra. Esta técnica se realizó al finalizar cada una de las escuelas para la familia programadas, esto en aras de garantizar la recopilación de información clara y precisa proveniente de una experiencia recientemente vivenciada, por lo tanto, los padres de familia lograron expresar sus sentires y percepciones sobre la escuela para la familia fácilmente.

**Observación participante:** La experiencia vivenciada dentro de la “escuela para la familia” del IPN resulta muy enriquecedora; por ende, para la comprensión y análisis de aquella experiencia, es fundamental elaborar un registro de aspectos relevantes que se presentan allí, por lo tanto, hacer el ejercicio de observador participante desde una postura propia de observador es necesaria pues, “en la postura de participante como observador, el investigador es un miembro del grupo estudiado y el grupo es consciente de la actividad de investigación” (Gurdián. 2007, p.196); el diario de campo es el instrumento a través del cual se registran los objetivos, las temáticas, las metodologías, las discusiones y reflexiones dadas en la escuela para la familia.

**Fase de sistematización y análisis:** finalizada la recolección de la información mediante la interacción con la población se llega a la fase final, la cual se caracteriza por ser un proceso que en palabras de Guardián (2007):

Revelará patrones, tendencias, condiciones o características y otras dimensiones de interés, de tal forma que la creatividad, imaginación y experiencia de la investigadora y del investigador les permitirán centrar su atención en verificar o dilucidar lo que empieza a emerger. (p.230)

Esta última fase se realiza bajo la técnica de análisis de contenido en la cual se contemplan tres niveles mencionados por Ruiz (2004); el primero es el nivel de superficie,

el cual se configura por los testimonios y manifestaciones recolectadas y transcritas; el segundo es el nivel analítico, este se desarrolla a partir de la capacidad de ordenar los escritos hechos en el primer nivel por criterios de afinidad y/o de diferenciación, seguidamente se da paso a la construcción de categorías para clasificar y sistematizar la información; finalmente se llega al nivel interpretativo, donde por medio de la relación que se le dé con lo teóricamente establecido en la investigación se logra interpretar y dar sentido a la información previamente recolectada y organizada.

En ese orden de ideas, para esta investigación en particular, en el nivel superficie, por medio de las técnicas e instrumentos mencionados en la fase anterior se logra recopilar los testimonios, percepciones y experiencias vivenciadas de los profesionales, los padres de familia y la investigadora, esta información es transcrita textualmente; a continuación, en el nivel analítico se diseña una matriz en la que se asignan códigos interpretativos a cada uno de los fragmentos significativos, la comparación de dichos códigos permite agrupar la información en rasgos agregativos y discriminativos. Posteriormente, para culminar con la técnica de análisis de contenido, se hace un ejercicio intertextual, en el cual se relaciona el marco referencial, los testimonios y los objetivos de la investigación, lo que logra dotarlos de un sentido y una interpretación para comprenderlos y generar las conclusiones de la investigación.

#### **CAPÍTULO IV: MARCO ANALÍTICO**

Culminado el proceso de recolección de la información en el IPN luego de un ejercicio de codificación y organización de la información recopilada a través de tres técnicas: la entrevista semiestructurada, grupos focales y la observación participante se obtienen los hallazgos que logran dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación.

En ese orden de ideas, para la comprensión y caracterización de las prácticas que se adelantan en la escuela para la familia del IPN a continuación se desglosan los hallazgos realizados a partir de los tres objetivos específicos de la investigación; comenzando con la

descripción de las prácticas que los profesionales llevan a cabo en el escenario llamado escuela para la familia, seguidamente de aquellos aspectos que caracterizan las prácticas de crianza ejercidas por los padres y finalmente los aportes que éste escenario realiza en las prácticas parentales.

#### **4.1 Prácticas de los profesionales enmarcadas en la escuela para la familia**

Para el análisis de las practicas educativas se realiza una aproximación a las discusiones que anteceden el encuentro entre familia y escuela, dado que desde Carr (1995) se define la práctica como una “actividad intencional” lo que sustenta la postura de la investigación al buscar rastrear el origen de los propósitos que enmarcan dichas prácticas, así como las razones que argumentan la elección de ciertas temáticas y rutas metodológicas. La comprensión de estos asuntos resulta fundamental en la medida en que las prácticas educativas que ejerce un profesional pueden ser comprendidas y analizadas solo desde la interacción con el mismo en aras de conocer sus esquemas de pensamiento (Carr, 1995).

De acuerdo con lo anterior, desde algunos de los relatos de los profesionales acerca del proceso de planeación de sus prácticas se encuentra que en la base de las mismas aparecen dos asuntos, por un lado, el reconocimiento de las características contextuales y por el otro, pero vinculado a ello la centralidad de los saberes propios de su formación disciplinar desde los que cada profesional contribuye al abordaje de dichas características. Lo anterior se relaciona con los planteamientos de Carr (1995) en la medida en que conceptualiza la práctica educativa mediada por la incidencia de la sociedad y la cultura en la cual esta inserta. Aspecto que lleva a que los profesionales consideren importante reconocer las características familiares, sus dinámicas y creencias para proceder al desarrollo de la práctica.

En este sentido, las prácticas educativas son desarrolladas a partir de unos conocimientos y saberes propios de los profesionales, que se ponen en juego con las formas de interacción que el docente establece con los estudiantes, padres, contenidos curriculares.

P2 “Yo creo que primero hacer una indagación de la temática escogida, si es un encuentro interdisciplinario, es decir que se aborda desde todos los apoyos que hay en la institución, de fonoaudiología, terapia ocupacional, psicología, psicopedagogía,

se hacen reuniones previas, se busca cual es la mejor estrategia, si a través de una charla o una actividad lúdica que tenga estrategias para fortalecer la temática que se escogió”

P5 “Pues a la hora de planear una escuela de padres, se busca la manera de llegar a los padres sin agredir sus creencias o maneras de educar a sus hijos, es decir, que uno tiene en cuenta que las familias que asisten tienen múltiples maneras de solucionar las situaciones que se les presentan”

Como primer punto de análisis se trae a colación desde lo expuesto por Carr (1995) uno de los enfoques mediante el cual los docentes conceptualizan la práctica educativa: el enfoque práctico, el cual puede estar implícito en las expresiones anteriores, en la medida en que los profesionales del IPN ponen en juego su saber disciplinar en relación con las diferentes experiencias suscitadas a partir del contexto. Estos saberes les posibilitan tomar posturas que se nutren en el dialogo con profesionales de otras disciplinas. Es decir, dicho saber se ve permeado por los contextos sociales y culturales de las familias participantes de este escenario, lo que da a entender que la planeación de la escuela para la familia oscila entre saberes teóricos, aprendizajes de experiencias pasadas y aspectos propios de las familias que hacen parte de la institución.

De acuerdo con lo anterior, en relación al origen de las temáticas que se abordan en la escuela para la familia, se encuentra la reiteración de la incidencia del carácter social de la práctica, en la medida en que la práctica se aprende con otros, se comparte y se legitima en discusiones con diferentes profesionales, este rasgo se encuentra en lo rastreado en el IPN, dado que los profesionales someten a discusión los contenidos desde los cuales abordar situaciones recurrentes de la práctica, estos contenidos aunque permeados por las posturas disciplinares de los profesionales son validados y potencialmente reconstruidos a partir del dialogo, como se infiere del siguiente relato:

P5 “Las temáticas, en un primer momento se discuten con los otros profesionales involucrados en la escuela de padres, donde se socializa la pertinencia a partir de las remisiones que cada uno ha tenido y cuáles son las causas más comunes

que generan esas remisiones, entonces se hace un sondeo y se determina cual temática es necesaria de abordar”

No obstante, desde otra perspectiva, de acuerdo Fine y Brownstein, (como se citó en Bartau et al. s.f) las temáticas resultan ser irrelevantes, puesto que no se trata del tema en específico que se tome durante los encuentros entre familia y escuela, sino de las incidencias que las discusiones pueden generar en las creencias de los padres a partir las interacciones, esto remite nuevamente al carácter social y cultural que tiene la educación, en la medida en que se aprende de otros y con los otros, como se manifiesta a continuación:

P6 “Las temáticas si bien, son disculpas, casi es irrelevante el tema que estamos tratando, a veces hablamos de educación sexual, a veces hablamos del uso de las normas, del uso de los medios de comunicación, hablamos de la disciplina y, aun así, son disculpas para establecer conversaciones que en alguna medida sean proactivas en el desarrollo de los niños, yo diría que son algo irrelevante”

Desde aquí, se da prioridad al establecimiento de diálogos entre ambas instituciones que propicien la interacción frente a un tema central que transversalizan la escuela y la familia, el cual es la formación de los hijos/estudiantes; en este sentido, desde el relato de este profesional, se puede evidenciar la presencia de un enfoque crítico (Carr,1995), puesto que más allá de las normativas de la escuela para la familia donde se especifican temas centrales, el profesional a partir de cuestionamientos y reflexiones logra problematizar y otorgar sentido a su propia práctica, estableciendo distancias con lo esperado para estos encuentros.

A partir de tales acciones previas, se da paso a los propósitos que enmarcan estas escuelas, puesto que estos propósitos permiten comprender la postura desde donde los profesionales establecen el encuentro con las familias, y dan estructura a las estrategias usadas en aquel espacio. En este sentido, Capano y Ubach (2013) enmarcan los programas formativos a padres bajo el propósito de “ayudar a los padres y madres a encontrar una forma adecuada de relacionarse y educar a sus hijos” (p.85), propósito que se identifica en los relatos de algunos de los profesionales entrevistados, ya que términos como orientar, acompañar y dar a conocer ciertas pautas, son parte de las manifestaciones que los mismos



hacen, esto se evidenció en expresiones como: “Realizar un encuentro con las familias, con el fin de brindar un apoyo y brindar estrategias que faciliten el acompañamiento de la adaptación de los procesos escolares en casa”.

De esta manera se puede percibir el interés por parte de estos profesionales en propiciar o transmitir una serie de estrategias con la intención de ayudar y apoyar a los padres y tutores de familia, por lo tanto, se puede afirmar que desde estas intencionalidades la escuela para la familia es percibida como un espacio donde los padres y en general la familia es convocada para escuchar y aprender de los profesionales; en la perspectiva que la escuela es quien ofrece algo a la familia, y pareciera que no ocurre en vía contraria.

Sin embargo, dentro de aquel grupo de profesionales, se encuentran posturas que difieren en cuanto a estos propósitos, pues se entiende la escuela para la familia como una oportunidad de desarrollar unas relaciones entre familia y escuela en aras de lograr un enriquecimiento mutuo; de la siguiente manera, estos profesionales dan a conocer su postura:

**P5** “No se trata de darles una serie de instrucciones, sino de entender esas maneras de manejar sus problemáticas y que estas se vean enriquecidas por otros padres por nuestro saber cómo profesionales, entonces primero que todo es pensarse en generar un dialogo donde todas esas maneras de ser de los padres quepan dentro de la actividad, que cada uno pueda hablar desde su perspectiva”

**P6** “Estos espacios, estamos tratando que sean un espacio de conversación, y no unos espacios muy magistrales donde se les da a los padres unas sugerencias de cómo hacer la cosas, digamos que es, entonces, un espacio de construcción, deconstrucción y respuestas que planteen a problemas que se dan con los niños, donde todos los adultos significativos, si es posible, participen conjuntamente con los niños”

Desde esta mirada el convocar a los padres hacia la escuela tiene como centro la interacción, el dialogo y la búsqueda conjunta de aportes que pueden responder a la función que tanto familia y escuela juegan en las áreas que las transversalizan dentro de la formación de los menores, constituyéndose esta como la principal razón de encuentro entre ambas, a

partir de la postura de Manjarrés et al. (2016) estas áreas son: la configuración de la identidad y auto concepto, la formación del sistema de valores y el desarrollo de habilidades sociales.

En ese orden de ideas, es necesario detenerse a retomar las funciones que tienen familia y escuela actualmente, ya que estas se convierten en la razón principal por la que ambas instituciones entablan diálogos; por una parte, desde lo planteado por Olavarrieta (como se citó en Musitu et al., 1996), las funciones de la familia se extienden desde el cuidado biológico hasta la transmisión e inmersión en lo cultural y social, junto con las necesidades emocionales y afectivas. Por su parte, la escuela si bien su principal función es transmitir unos contenidos académicos, actualmente bajo el marco de la norma, también debe propiciar espacios de socialización en aras de fortalecer los procesos culturales y sociales, así mismo, ser una institución garante, defensora y restauradora de los derechos de los menores.

De acuerdo con lo anterior, se puede vislumbrar los puntos donde familia y escuela se cruzan y tocan aquellas áreas transversales; sin embargo, existen ciertos espacios y dinámicas propias de cada una de estas instituciones, en este sentido, desde el relato de uno de los profesionales, se contempla que el propósito de la escuela para la familia es identificar cuáles son aquellas áreas específicas de cada una, así lo expresa:

P6 “Abrir un espacio de interacción, abriendo espacios y límites, va a hacer claridades tanto para los maestros de la escuela como a los miembros de la familia sobre cuáles son sus ámbitos de competencia y cuales no son, ese es uno de los propósitos”

Desde esta postura, se identifica como tercer hallazgo en relación a los propósitos que enmarcan estas escuelas, que estos espacios no solo son para que escuela le aporte a la familia desde su saber, tampoco para que ambas solo interactúen frente a temas que les conciernen de acuerdo con las áreas que las transversaliza, pues además de esto, se pueda comprender aquellas áreas, funciones y dinámicas propias de cada una.

Hasta este punto se encuentran contrastes frente a los propósitos que enmarcan la escuela para la familia, por un lado, se asume la orientación y la asesoría hacia los padres como principal fin y, por otra, la relevancia de lograr interacciones entre ambas instituciones

que lleven a un aprendizaje bidireccional, donde se reconoce que los padres tienen un saber que al exteriorizarlo toma relevancia. De tal forma, dicho saber puesto en diálogo con los profesionales y con otros padres puede contribuir a enriquecer las maneras de abordar las situaciones que viven los menores; desde esta segunda postura se pueden encontrar rasgos formativos en las prácticas, ya que Zambrano (1963) considera que el encuentro de narraciones acerca del paso por la experiencia lleva a la reflexión y transformación de ciertos paradigmas.

En relación a las metodologías desde las que se estructuran las escuelas para la familia se hallan dos posturas diferentes, las cuales, a partir de la experiencia vivida en contacto con los participantes de este escenario, se considera que son influenciadas por la formación de los profesionales, ya que se encuentra una reiteración por parte de los profesionales formados en las áreas de la salud, tales como terapia ocupacional y fonoaudiología, por dar a conocer aquellas recomendaciones emitidas desde el conocimiento disciplinar de los profesionales que favorecerían el desarrollo de los niños, esto se infiere en expresiones que da cuenta del interés porque los padres comprendan y estimulen aquellas habilidades consideradas propias en ciertas edades.

P1 “Lo hago muy explicativo, muy dinámico, porque pueda que yo le hable al padre de las destrezas manuales de motricidad fina, de una musculatura y que de esa musculatura se obtiene la fuerza y que por eso no se puede escribir, entonces por eso lo hago muy didáctico, les muestro, les hago actividades, les explico muy detalladamente cada paso a paso”

Si bien desde lo plasmado se vislumbra un esfuerzo por dar paso a un ejercicio reflexivo, éste se expresa muy fugazmente, dado que el propósito por parte de algunos profesionales se centra en que los padres fortalezcan ciertos aspectos motores, articulatorios, posturales que hacen parte del crecimiento y desarrollo de los hijos, por medio de la presentación de pasos y rutinas específicas que buscan lograr el apoyo de la familia en estos temas. Postura que encuentra coincidencias con los objetivos principales de los programas a padres desde lo planteado por Cataldo (como se citó en Bartau et al. s.f) los cuales se

enmarcan en orientar y asesorar a los padres en temas generales como el desarrollo de los hijos.

En relación a esto, se manifiesta que estos programas al tener principalmente un carácter informativo a través de la modelación de posturas y agarres específicos sin dar paso a una retroalimentación produce tensiones entre familia y escuela, ya que en casos puntuales se presentan objeciones por parte de los padres frente a dichas instrucciones, pues si bien desde la teoría y el saber profesional se plantean unas generalidades, algunos padres aseguran que sus hijos, aunque no ejerzan aquellas habilidades motrices genéricas tal cual como son mostradas por el profesional tampoco presentaban dificultades en sus actividades diarias.

En otra línea de interacción, aquellos profesionales formados en áreas de la educación, tales como psicopedagogía, docencia especializada en orientación familiar, y como caso particular psicología, establecen espacios enmarcados en los que el centro está configurado por la comunicación y participación de los asistentes al encuentro, desde el reconocimiento y el lugar que le otorgan al saber y al sentir de las familias en temas de crecimiento, desarrollo y formación de los hijos; es decir que los encuentros mediados bajo esta postura tienen relación con la noción de formación, pues como menciona Ferry (1991) “la formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un “formado” maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador” (p.53). Esto se evidencia en las siguientes manifestaciones:

P4 “También es un espacio donde los papás pueden dar a conocer su sentir con la institución, de pronto los malestares que se presentan entonces ellos utilizan ese espacio para también comentarlos entre todos y de pronto si alguien más pueda tener una solución o construir algo nuevo que se pueda lograr”

P6 “Primero hay que preguntarse por los intereses de ellos, y en el proceso del trabajo ser muy respetuoso, muy respetuoso, yo creo que siendo respetuoso y amoroso abre el espacio para la comunicación, si no la comunicación se bloquea y por lo tanto no se construye algo significativo”

En ese orden de ideas, se devela el saber de los padres y la importancia de tenerlo en cuenta en los encuentros entre estas dos instituciones, esto les da un papel activo y

participativo en los procesos formativos que se adelantan en la escuela con los menores, como también, retomando a Zambrano (1963), da paso a prácticas formativas desde el encuentro de narraciones acerca de experiencias propias lo que conlleva a un enriquecimiento conjunto; por lo tanto, salir de las generalidades y comprender las singularidades de las familias se convierte en un espacio contingente de prácticas formativas. De acuerdo con esto, hay profesionales que lo entienden de la siguiente manera:

P6 “Y es que todos somos diferentes, que todos los niños son diferentes, es decir que todas las familias son diferentes, y decir que todas las familias son diferentes, es pensar que en un espacio de conversación con las familias, no hay forma, todo lo que se plantea es una propuesta de acción que hay que situar para cada caso en específico (...) si usted parte de eso, y eso es la base de todas las conversaciones que usted propone, la gente se va a sentir validada, va a sentirse empoderada, va a sentirse inclinada a reforzar, a actualizar, a mejorar lo que hace todos los días, sabiendo que no es igual a los demás y su forma es única”

Lo anterior reafirma la importancia de que los profesionales involucrados en la escuela para la familia, y en sí la escuela en general, tengan conocimiento de las particularidades de las familias que acogen, ya que esto incide en la receptividad de la familia frente a los mensajes que la escuela envía, debido a que factores como las circunstancias familiares, los sentimientos de los padres hacia los hijos y el sistema de valores de los padres permean las formas como se viven las interacciones con la escuela (Cataldo, 1991); de lo contrario, al no contemplar aquellas particularidades Macbeth (como se citó en Domínguez, 2010) reconoce que la afinidad entre ambas instituciones se ve afectada y puede producir tensiones.

En esa misma línea, los factores que inciden en la receptividad de la familia se develan en manifestaciones de algunos profesionales, donde se encuentra la falta de corresponsabilidad por parte de los padres, pues pareciera que independientemente de las diferentes estrategias que se han usado, estas no generan la suficiente respuesta y compromiso por parte de los padres, como se expresa a continuación.

P3 “No hay una metodología en específico que haya llamado del todo a los padres, con el paso del tiempo se ve que la asistencia de los padres cada vez disminuye más, dependiendo de la edad de los chicos, tenemos mejor asistencia siempre en jardín y tenemos muy mala asistencia en los grados de noveno, decimo y once, y si se han variado las estrategias, incluso se han hecho en la mañana, en la tarde noche, se han hecho grupos focales, pero la asistencia es inestable todo el tiempo, la asistencia de los padres de noveno, decimo y once siempre es baja, independiente de la estrategia que se utilice”

Entonces se evidencia que los padres de familia a medida que los hijos aumentan de edad y de grado escolar se ausentan de los canales de comunicación que abre la escuela con la familia, esto se puede relacionar con las dinámicas familiares, intereses, o paradigmas asociados con la independencia de ciertas edades y el acompañamiento constante de las edades tempranas, lo que, de igual manera, se relaciona con aquella receptividad mencionada por Cataldo (1991).

Ahora bien, a partir de las reflexiones y hallazgos hechos hasta este punto, cabe destacar que la escuela para la familia del IPN actualmente atraviesa por una serie de transformaciones que dan paso al abordaje de prácticas enmarcadas en el dialogo, interacción y reciprocidad, esto debido a intervenciones y estudios que se adelantan desde la Universidad Pedagógica Nacional por parte de profesionales y estudiantes en este escenario; por lo tanto, se lograron evidenciar en algunos de los relatos, la apuesta por construir canales comunicativos alrededor de experiencias y vivencias de las familias, es decir, llegar al punto de generar unas prácticas formativas, en el marco de lo que plantea Zambrano (1965), donde los encuentros e interacciones entre los sujetos propicien reflexiones y transformaciones de paradigmas. Esto es manifestado de la siguiente manera:

P3 “Este año estamos en estudio de cómo se podría realizar las escuelas de padres ¿sí? Porque digamos que la intención de la nueva administración es que se propicien espacios de compartir ¿sí? Entonces eso de que venga el especialista y les diga cómo ser papás, no, sino que entre padres compartan sus experiencias ya sean positivas o negativas y escucharlos para aprender entre todos”

T8 “Si claro, y la verdad si me parece que las escuelas han evolucionado del año pasado a este, porque, hubo una del año pasado donde si me dedique a copiar, y copie, copie y copie y creo que ninguno levantamos la mano por estar copiando, y uno dice, bueno, ¿Qué es lo que realmente se queda de todo lo que copiamos y nos dijeron?”

En suma a aquellas transformaciones, resulta pertinente resaltar el interés por incorporar a otros adultos que se consideran significativos en la formación de los hijos/estudiantes, tales como abuelos, tíos, hermanos mayores, vecinos, etc. y por parte de la escuela, están los vigilantes, personal de servicios generales, administrativos, etc. esto debido a, que se considera, que estos adultos en muchas ocasiones son quienes comparten mayor tiempo con los niños como con los padres, es decir, si bien en casa no siempre son los padres quienes cuidan a los hijos, en la escuela no siempre son los docentes quienes atienden necesidades de la familia dentro de la misma; por ende apuestas como “los diálogos andantes” se convierten en una herramienta para enriquecer la escuela para la familia, como se declara en las siguientes expresiones:

P6 “Hicimos desde conversaciones con el personal hicimos algo muy divertido, hicimos algo que los estudiantes lo llamaron -diálogos andantes- fuimos a los lugares de trabajo donde estaban una cantidad de vigilantes, personas de oficios generales, y empezamos a caminar con ellos por varios sitios del colegio, por eso se llamaron diálogos andantes, y empezamos a mirar a la familia y las dinámicas que se dan con ellos, y fue muy interesante, primero se sintieron tomados en cuenta, segundo, empezaron a darse cuenta que lo que ellos hacen tiene connotaciones pedagógicas”

P6 “Hay una serie de adultos tanto en el entorno familiar como en el entorno escolar que no son tenidos en cuenta, en el entorno escolar, por ejemplo, no son tenidos en cuenta todos los adultos no docentes de la institución educativa, no son tenidos en cuenta todo el personal administrativo, (...) por el lado de la familia, existen tíos, abuelos, hermanos mayores e incluso amigos de la familia que acuden a la escuela cuando los padres tienen dificultades para hacerlo, que tampoco se tienen en cuenta en los trabajos que se hacen en las llamadas escuelas de padres”

Estos relatos resultan una apuesta innovadora por involucrar sujetos partícipes y relevantes en la crianza y formación de los menores, ya que contemporáneamente hablando, desde estudios mencionados por Aguirre (2000) los padres y madres, en la mayoría de los casos no suelen ser los cuidadores de los hijos, como también, por parte de la escuela, los intercambios e informaciones que recibe tanto la familia como los estudiantes, suelen provenir de aquel personal poco tomado en cuenta, lo que motiva considerar este tipo de transformaciones en la escuela para la familia, por lo tanto, esta apuesta es un hallazgo de las transformaciones e interpelaciones que ha tenido este escenario.

De igual forma, se considera pertinente la presencia de los niños en estas escuelas, ya que son los menores la razón principal por la que familia y escuela se reúnen, por lo tanto, contar con la presencia de este sujeto en estos espacios permite considerarlo como sujeto activo dentro de la familia y la escuela. Esto se esclarece a continuación.

P6 “Con reconocer a los niños como miembros de la familia, generalmente cuando hablamos de las escuelas de padres, los niños quedan al margen, son sujetos que están en algún lugar, que parecen ser completamente pasivos, y que tienen que someterse a los acuerdos de los imaginarios que los adultos tienen, hablar de la escuela de la familia con el principio de que el niño es parte de la familia, implica necesariamente que en ese abordaje de la familia se debe trabajar con el niño, como un miembro activo, como un miembro totalmente principal, casi el principal, por lo tanto, si bien se trabaja con padres y adultos significativos, poco a poco se ha ido derivando de que en estos espacios de trabajo los cuales los niños deben estar presentes, y presentes no solo en la palabra del maestro, o la palabra del padre, sino presentes de cuerpo; ese es otro elemento que nos parece totalmente importante”

Como bien se expresa la relevancia de la presencia de los hijos en las escuelas para la familia, desde una mirada analítica se considera asertivo dar pie a esta apuesta, puesto que los niños/adolescentes eventualmente tienen algo que decir frente a los temas que se abordan en los encuentros, y su presencia hace que las metodologías cambien, lo que puede generar unos aprendizajes significativos para todos los presentes, junto con el fortalecimiento de los canales de comunicación y corresponsabilidad entre familia y escuela, lo cual se observó en una escuela particular donde algunos estudiantes participaron. De igual forma, desde los



aportes de Carr (1995) se puede afirmar que estas apuestas al ser dadas desde los criterios, juicios y reflexiones propias de los profesionales, les dan rasgos a estas prácticas desde el enfoque crítico, pues sus transformaciones están dadas desde la reflexión de la experiencia.

En resumen, desde la descripción de las prácticas llevadas a cabo en la escuela para la familia del IPN se pueden identificar puntos de análisis bastante interesantes, los cuales desde una postura dan cuenta de una serie de prácticas con orden informativo, esto debido a que se dan momentos donde la exposición es la principal forma de abordar algunos temas; por otro lado, se encuentra una postura que busca entablar diálogos entre padres, docentes y otros agentes involucrados en la educación de los menores con el fin de generar acuerdos y límites respecto a los roles y situaciones que acompañan el proceso de crianza y formación.

Con esto se puede afirmar que las estrategias usadas en este espacio se dan por el interés de que los padres de familia transformen ciertos paradigmas acerca de la crianza y transformen sus hábitos en casa. No obstante, las transformaciones constantes se muestran latentes dentro de estas escuelas, lo cual reconoce el interés y la apertura de entablar espacios de comunicación entre familia-escuela, alejándose de prácticas instruccionales.

#### **4.2 Características de las prácticas de crianza de los padres y madres participantes en la escuela para la familia**

Para el abordaje de aquellos aspectos que caracterizan las prácticas de crianza que llevan a cabo los padres y madres participantes de la escuela para la familia, se toma en primera instancia, el hallazgo acerca de la concepción de familia que se tiene presente en este escenario, la cual da cuenta de la superación del debate sobre concepción única de familia, identificando el tema de la autoridad como característica central en la definición de familia que realizan los profesionales del área de bienestar del IPN, independientemente de los miembros que la conforman; esto se evidenció en afirmaciones como:

P4 “Hay familias donde hay padres separados, familias nucleares o hay familia extensa, dependiendo, pero que la base siempre sea de quien es la autoridad y como deben actuar los acompañantes en el proceso de acompañamiento del proceso de crecimiento de los niños”

Es decir, que más allá de contemplar los personajes que hacen parte de la familia, se enfatiza en la labor y el rol que se está llevando a cabo en la formación de los hijos; lo cual resulta relevante ya que dentro de las prácticas de crianza la autoridad y el límite son factores fundamentales desde el punto de vista de Aguirre (2000) quien entiende estas prácticas como un medio de control sobre las acciones del menor en pro de orientar su comportamiento; por lo tanto, entender a la familia como aquella institución encargada de regular, acompañar y apoyar desde el límite y lo afectivo logra romper con el esquema tradicional de familia que sustenta la definición a partir de los miembros que la configuran. La concepción de familia que se identifica en los profesionales entrevistados está enmarcada en la normatividad educativa vigente, específicamente en la Ley General de Educación (2004) donde se define la familia como el primer grupo fundamental de la sociedad encargado de la educación de los hijos.

En esta línea, se encuentra otra definición de familia en la que se hace alusión a la disfuncionalidad que genera entenderla como una democracia, dado que según Quintero (como se citó en Manjarrés et al., 2016) uno de los factores que configuran la familia es el estructural, lo cual implica que a partir de los miembros que configuran la familia se definen los roles, las dinámicas y formas de comunicarse; en esta configuración a los adultos se les otorga la responsabilidad del cuidado y protección de los menores, la garantía de dicho cuidado implica el establecimiento de unas decisiones que son asimétricas, aspecto que resulta contrario al consenso colectivo como estrategia para decisiones estructurales de la familia.

P6 “Yo creo que la familia no es una democracia, no se elige quien escoge el papel de padre, el padre está ahí y no es porque lo eligieron entre todos, y la madre está ahí y no es porque la eligieron entre todos, y, además, sería algo loco si esos papeles se tomaran por votación”

De acuerdo con lo anterior, se evidencian dos puntos de análisis, uno de ellos es la distancia que este profesional toma frente a contemplar la familia como una democracia, ya que este término implicaría entender que dentro de la familia las relaciones entre padres e hijos son horizontales donde los roles, lugares y responsabilidades de los integrantes pueden variar, de lo que este profesional discrepa. Como segundo punto se puede evidenciar

implícitamente la reiteración por parte de la escuela en requerimientos a la familia en aras de que ésta asuma las jerarquías y los deberes de los integrantes, así como las funciones mediadas por autoridad, el límite y el acompañamiento, esto debido a que una de las funciones de la escuela es garantizar el cuidado y educación de los menores dentro y fuera de la institución, lo que implica la necesidad de que los padres garanticen el cumplimiento de sus responsabilidades.

En un segundo tópico de análisis para la caracterización de las prácticas de crianza se indaga sobre los estilos parentales que los profesionales han identificado en los padres del IPN y la forma como perciben los mismos, dado que estos modos de ser padre condensan los esquemas prácticos mediante los cuales los padres llevan el control de los comportamientos infantiles. En relación a lo anterior se encuentra que algunos de los profesionales establecen discrepancia con la clasificación común de estilos parentales (autoritario, permisivo y democrático), dado que específicamente frente a este último se dilucida una oposición frente a relacionar la democracia como forma de funcionamiento de la familia, pues dicha relación puede trasgredir las funciones de la misma en aspectos como el cuidado, la supervivencia y la educación de los hijos, al ser responsabilidad primeramente de esta institución, como lo enuncia Olavarrieta (Como se citó en Musitu et al., 1996) y la Ley 1098 (2006); de acuerdo con esto, hay profesionales que expresan dicha oposición de la siguiente manera:

P6 “Yo hablo más de un estilo respetuoso de relación, que un estilo democrático, y no necesariamente un estilo respetuoso democrático, porque es que además no nos interesa cambiar ciertos aspectos estructurales de la familia, ¿cada mes en la familia uno juega el papel del papá?, ¿cada año la mamá es A y el otro año es B? ¿por elección vamos a decidir cómo se invierte el dinero que entro a la familia por el trabajo de los padres?, yo creo que indudablemente es interesante conversar en la familia alrededor de una serie de decisiones, pero sobre esa serie de decisiones no se conversa, se actúa”

Desde lo planteado en esta expresión, y a consideración de los factores que inciden en las prácticas de crianza que refiere Aguirre (2000) (creencia, pauta y práctica), se entiende que contemplar a la familia como una democracia transforma la visión (creencia) de hijo y padre que se tiene, lo que conlleva a distorsionar las jerarquías, roles y pautas dentro de la

familia desencadenando una serie de prácticas que no garantizarían sus funciones desde el cuidado, la supervivencia y el control de las acciones infantiles. En tanto, considerar un estilo parental respetuoso, resulta preciso para cumplir con aquellas funciones y dar paso al lugar de los hijos como miembros activos en la familia, así mismo, por parte de la escuela, pensar este estilo respetuoso en las relaciones con la familia contribuye a evitar homogenizar las familias bajo un estilo parental que se considera propicio desconociendo las particularidades de las mismas.

De acuerdo con lo anterior, Manjarrés et al. (2016) expone el estilo parental participativo como unas formas de relación entre los miembros de la familia que contempla la autoridad, el límite, el afecto y el respeto mutuo. En el análisis del relato se evidencia que desde su práctica el profesional logra revisar las construcciones conceptuales dadas y propone unas nuevas provenientes de su experiencia; lo que desde Carr (1995) se entiende como una práctica en la que desde un enfoque crítico se realizan reflexiones que pueden llevar a interrogar los propios esquemas conceptuales sobre los que se estructura la práctica. Es decir, desde un lugar reflexivo creativo algunos profesionales entienden la diversidad de respuestas que la familia logra dar a las situaciones que se presentan durante el proceso de crianza, tal como se evidencia a continuación:

P6 “Llamémoslos estilos parentales, estilos de crianza, estilos de cuidado, formas de autoridad, como queramos llamarlo, lo que tenemos es un mosaico de alternativas fuertemente creativas que ha tenido que construir cada familia para resolver sus problemas de crianza, y puesto que son personas distintas, con contextos diferentes, tratando de dar respuesta a sus problemas de crianza, pues obviamente lo que hacen es diferente”

Ahora bien, cabe destacar que existen otras posturas por parte de algunos profesionales, quienes a partir de la interacción con las familias junto con las conceptualizaciones dadas acerca de los diferentes estilos parentales estipulados, estos profesionales sectorizan a las familias, es decir, que este grupo de profesionales desde los esquemas que agrupan las diversas prácticas educativas que llevan a cabo los padres (Coloma, como se citó en Manjarrés et al., 2016) con el fin de desarrollar la llamada práctica de crianza, etiquetan a las familias bajo un estilo parental determinado, esto se demuestra en

expresiones como: “eso hay de todo, tenemos padres muy autoritarios, como padres muy permisivos, suele suceder que cuando está la pareja, cuando esta papá y mamá uno es más autoritario que el otro”

De acuerdo con esto, se puede afirmar que frente a los estilos parentales en cuanto a la percepción de los profesionales, se encuentran dos posturas distintas, las cuales, claramente demuestran desde Carr (1995), por una parte hay profesionales que a partir de reflexiones hechas desde la interacción con los padres y en relación con las conceptualizaciones dadas acerca de los estilos parentales, relacionan las familias bajo alguno de estos estilos, es decir los referentes teóricos constituyen una fuente desde donde se enmarca la realidad; por otro lado, otros profesionales desde un enfoque crítico logran mediante la reflexión, la interacción y la experiencia revisar su práctica frente a los esquemas conceptuales en los que se han entendido y agrupado las familias, lo que conlleva a proponer aquel mosaico de alternativas que el profesional hace referencia, lo cual es clave desde lo mencionado en la guía alianza familia y escuela (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018), pues allí se expone lo relevante que es caracterizar a las familias desde sus particularidades para comprender sus contextos y necesidades en aras de lograr una alianza exitosa.

Ahora bien, por parte de los padres de familia, en expresiones como “no quiero llegar tampoco a ningún extremo, eso de nada mas de celular, nada mas de redes sociales, esconda el computador, no, me parece también absurdo”, se manifiestan las creencias que enmarcan y direccionan sus prácticas de crianza, para este caso, bajo el tema del uso de la tecnología, pues se encuentra la aceptación de este aspecto en las formas de vida contemporáneas, los mismos padres en sus obligaciones laborales demandan el uso de la tecnología. Lo anterior alude a la necesidad de pensar las influencias y cambios que genera la tecnología en las interacciones familiares, en este sentido Aguirre (2000) reconoce este aspecto como uno de los influyentes en las transformaciones que los procesos de socialización familiar han tenido, pues las relaciones y las formas de comunicación dentro y fuera de la familia han transitado a ser virtuales, por lo tanto, generando que las dinámicas familiares y las relaciones interpersonales entre los miembros se vean modificadas.

De acuerdo con lo anterior, si bien desde el lugar de los padres, se ha evidenciado ciertas creencias que median sus prácticas de crianza, en otras expresiones estos padres

reconocen la incertidumbre que generan los aspectos contemporáneos, ya que los cambios sociales junto con los discursos y pautas actuales hacen que se cuestionen frente a las acciones que se llevan a cabo en el proceso de formación de los hijos, esto se manifiesta a continuación:

T1 “Me he preguntado ¿hasta dónde puedo o debo llegar yo en manejar sus cosas?, es decir, ¿hasta dónde puedo llegar a controlar sus cosas, sin violar su privacidad? Digamos que, se me han presentado ciertas situaciones que no se si lo estoy haciendo bien o mal”

T5 “Sería importante que uno tenga claro como padre pues que cosas si y que cosas no uno puede solicitarles a los niños y como unas disciplinas que puedan seguir, que a veces uno cree que no, pero si deberían seguir las”

Es decir, que, la pregunta de ¿Cómo educar? que Máiquez (como se citó en Capano, 2013) considera del interés principal de los padres se encuentra latente. Esta pregunta constante aparece vinculada a los discursos contemporáneos como lo son los derechos de los menores de edad, ya que aspectos como la privacidad, junto con algunas características de las prácticas de crianza contemporáneas que Aguirre (2000) refiere, tal como evitar el castigo, hacen que estos padres desde preguntas manifestadas en los encuentros y registradas durante la técnica observación participante den a conocer aquella incertidumbre: “¿Qué límites poner en casa?”, “¿Qué debo hacer? Y ¿hasta dónde debo llegar?” esto evidencia el interés de los padres por acudir a la escuela o que la escuela convoque a la familia con el fin de entablar diálogos, acuerdos o directrices frente a estas incertidumbres desde las pautas sociales contemporáneas.

De acuerdo con esto, es necesario detenerse en la comprensión de la escuela como un escenario promotor de pautas sobre la infancia, en las que se resalta el infante como sujeto de derechos, dentro de las responsabilidades de la escuela se encuentra velar y promocionar estos derechos; de esta manera, las pautas al ser un aspecto mediador de las prácticas de crianza, son susceptibles a ser interrogadas mediante los diálogos que se establecen entre familia y escuela, los cuales puede fortalecer o transformar el canon que rige las prácticas de crianza, esto hace que algunos de los padres acudan a la escuela con el fin de dar claridad a

los cuestionamientos que se tienen frente a la crianza -los cuales se han incrementado en la sociedad contemporánea- desde los saberes propios de la escuela.

Si bien hasta este punto se ha podido identificar algunas incertidumbres por parte de los padres frente al ejercicio formativo de sus hijos, en el camino se ha evidenciado reiteradamente en las creencias la presencia del afecto uno los aspectos fundamentales de las funciones esenciales de la familia, en esta línea muchas familias reconocen el papel importante que juega la afectividad dentro de la crianza, ya que hay padres que se inclinan hacia lo afectivo y generan una relación más horizontal con sus hijos, como se encuentra en la siguiente expresión:

T5 “Es más darle todo el amor y el sentir, y también todo lo del sentir cuando estamos de mal genio o estamos así y que uno empieza a decir cosas malas, como groserías o cosas así, que él mismo me lo haga saber, o sea, que no soy la autoridad, como la palabra final lo que decido, sino que tú también puedes venir a corregirme y a enseñarme”

A partir de esta manifestación se evidencia como las creencias que los padres tengan acerca de los roles que desempeñan mediados por las emociones y la autoridad, dan pie a las acciones que desarrollan en el proceso de crianza, pues a partir de la manifestación de este tutor se infiere una distancia entre los requerimientos que la escuela hace a la familia como asumir la autoridad, con las visiones que tienen los padres frente a los lugares y roles que desempeñan los miembros de la familia desde una línea más horizontal. Por lo tanto, es evidente que las creencias de los padres de familia son las que determinan y justifican las acciones ejecutadas por los padres; como también la postura en la que se asumen los espacios de encuentro con la escuela y el interés de participar en estos.

Así mismo, otro aspecto hallado en las creencias de los padres, es la reflexión sobre las emocionalidades que construyen acerca de su rol, ya que estos padres en medio de sus rutinas y obligaciones diarias reconocen la importancia de regular sus propias emociones, puesto que estas influyen en las formas de relacionarse con sus hijos; de esta manera se evidencia la relación de lo anterior con uno de los factores incidentes en las dinámicas familiares: el interaccional y funcional, el cual media dichas dinámicas desde las formas de

comunicación y muestras de afecto que desarrolle la familia (Quintero. Como se citó en Manjarrés et al., 2016), esto se manifestó en expresiones como la siguiente:

T4 “El comportamiento afectivo no puede ser dependiendo de cómo esté yo en el momento, sino debe ser un equilibrio, tiene que ser consecutivo, constante ¿sí?, no porque yo esté bien, todos están bien y no, igual cuando yo esté mal, ellos van a saber y decir-mm no mi mamá está mal, hay que respetar eso- y no que los voy a regañar y a decirles cosas que no les gusta porque estoy de mal genio”

A partir de lo expresado por estos padres y madres de familia, se identifica, principalmente como las creencias frente a la afectividad, el lugar del hijo, del adulto, sus emocionalidades y autorregulación inciden en las pautas, las normas y límites que se imparten dentro de la familia, lo que finalmente produce las acciones propias del cuidado y formación de los hijos.

En resumen, los padres y madres que hacen parte de la escuela para la familia, desde de sus particularidades y semejanzas dentro de las prácticas de crianza que ejercen con sus hijos el interés por reflexionar frente a sus acciones por medio de la escucha y la interacción, ya sea con los profesionales u otros padres está presente en todos ellos, pues como menciona Máiquez et al. (Como se citó en Capano, 2012), si bien los padres son quienes acompañan al menor desde la gestación y en las etapas de desarrollo; existen factores que requieren de un acompañamiento que favorezcan un espacio de reflexión y análisis ante situaciones reales que pueden ser fundamentales en el desarrollo armónico del niño.

#### **4.3 Aportes de la escuela para la familia en las prácticas de crianza desde la percepción de los padres y profesionales.**

Como tercer objetivo de la investigación es necesario retomar a Aguirre (2000) quien enuncia los factores mediadores del proceso de crianza, los cuales son: creencia, pauta y práctica; esto con el fin de desarrollar el análisis de los aportes que la escuela para la familia hace a las prácticas de crianza determinando en que factores se da más la incidencia.

Como primera aproximación los aportes que hace la escuela para la familia en las prácticas de crianza, es necesario traer a colación uno de los hallazgos hechos en el primer



objetivo de la investigación, pues los profesionales que desarrollan sus prácticas a partir del propósito de orientar y ayudar a los padres afirman lograr un apoyo a las familias a partir de propiciar herramientas que acompañen la educación de los menores, tales como, actividades y estrategias que fortalecen habilidades motoras, lingüísticas, atencionales, entre otras, lo manifiestan de la siguiente manera: “los padres han encontrado estrategias que les han permitido estimular otras habilidades como de lectura y escritura de otra manera en casa. Esto lo digo desde mi mirada, desde fonoaudiología”, es decir que desde esta postura solo se busca transmitir unos conocimientos y herramientas que aporten al proceso de educación de los hijos y genere una continuidad del proceso que se adelanta en la escuela en los tiempos que el menor comparte con la familia; lo cual resulta ser una característica propia de relación entre familia y escuela desde el involucramiento de los padres, como lo expone la Alcaldía Mayor de Bogotá (2018).

Por su parte, las dinámicas familiares se han visto permeadas, pues hay profesionales quienes perciben que los padres han llegado a modificar sus rutinas e implantar acciones tal cual como se les ha recomendado desde la escuela para la familia, es decir que la relación entre familia y escuela desde el involucramiento de los padres de familia se mantiene, lo que genera un interés por parte de los profesionales en que los padres apoyen los procesos que se adelantan en la escuela desde la modificación de rutinas, esto demuestra la construcción de una comunicación unidireccional de la escuela hacia la casa, lo que se evidencia en relatos como:

P1 “Hay padres que de verdad se toman el papel muy en serio y nos ha pasado, que se toman el papel muy en serio y que organizan sus horarios y que toman todas las actividades que uno les da para fortalecer a los chiquitines y uno nota el cambio”

De acuerdo con esto, se puede inferir que la escuela para la familia, hasta este punto, ha logrado aportar a algunas familias bajo la acción de involucrar a los padres en los procesos de la escuela por medio de una serie de asesorías y orientaciones que han conseguido mayor influencia en acciones puntuales dirigidas a la educación y desarrollo de los hijos.

Así mismo, si bien hay padres que siguen las instrucciones de los docentes, hay otros quienes no lo hacen, lo que lleva a los profesionales a deducir una serie de consecuencias

poco favorables en la parte académica del menor; eso da a entender que los profesionales desde el encuentro con los padres en la escuela para la familia esperan cambios observables en acciones puntuales que fortalezcan el afianzamiento de habilidades asociadas al aprendizaje, es decir, que se insiste en el cambio de prácticas en los padres de familia y el involucramiento en la escuela; así se evidenció:

P1 “Como hay otros papás que como que no lo toman tan en serio, dejan pasar mucho el tiempo, y llegamos a un grado primero, que es donde ya necesitamos un aprendizaje un poco más formal y es donde dicen, -ay si donde yo hubiera hecho esto, si yo hubiera seguido estas sugerencias-, donde el chiquito tiene tan bajas habilidades que hasta puede llegar a perder el año”

Estos relatos dan cuenta de la reiteración de algunos profesionales en la idea que se tiene frente al aporte que la escuela hace a la familia, así mismo se entiende que los padres al seguir todas las recomendaciones dadas se generan cambios positivos en la formación de los hijos, lo cual, estos profesionales suponen que los padres concuerdan con esta afirmación “de hecho los papás quedan muy agradecidos y dicen mire lo que usted me dijo en la escuela le ha ayudado a mi hijo, entonces si se ve ese cambio porque la idea es favorecer también a los niños”. Desde esta mirada frente a los aportes que se dan en las dinámicas familiares a partir de la participación en la escuela para la familia, como primer hallazgo se puede inferir que hay profesionales que desde sus prácticas buscan incidir principalmente en las *acciones* que llevan a cabo los padres en los procesos de crianza.

Ahora bien, a partir de los propósitos de los programas dirigidos a padres que Fine y Brownstein, (como se citó en Bartau et al. s.f) expresan, más allá de buscar cambios puntuales en ciertas *acciones* de los padres asociadas a la educación y desarrollo de los hijos se identifica una intencionalidad relacionada con la interpelación de las *creencias* de los padres con el fin de generar reflexiones frente a su rol en determinadas situaciones cotidianas:

T14 “Mi hija llega a las 4, 4 y media, pero ella llega del colegio, y yo en ese momento estoy ocupada, porque yo trabajo hasta las seis y media, y ella si se pone a jugar, yo la estoy supervisando, pero no tengo el tiempo de sentarme con ella a conversar a jugar o a hacer, yo la veo y digo -ah está haciendo tareas y todo- pero no

tengo el tiempo para eso, solo para hacer la comida y que se acueste, a veces no me queda tiempo para jugar, de pronto los fines de semana si jugamos. Pero todo eso son reflexiones que le llegan a uno”

T2 “Por ejemplo, la de hoy me dejó así como ... fría, porque yo siempre dejo a mi hijo solo, yo trabajo hasta las 11 de la noche en la casa, él llega hasta las 4 de la tarde, y de 4 de la tarde hasta las 11 de la noche, pues estamos en la misma casa pero no sé lo que hace, y se la pasa totalmente conectado toda la tarde y cuando voy a su cuarto a las 11 no ha alistado uniforme, no ha hecho tareas, entonces realmente no sé qué pueda estar haciendo o con quien está hablando”

Claramente se encuentra una interpelación en los padres de familia a partir de reflexiones dadas acerca de las interacciones que tienen con los hijos, pues se vislumbra un escenario donde los padres comparten un mismo espacio con los hijos pero no interactúan entre sí, por lo tanto el aporte desde esta postura se da en el factor de las creencias, ya que estos padres logran reflexionar frente a la experiencia compartida con los hijos, estas reflexiones resultan relevantes dado que la formación desde Zambrano (1963) es un proceso que se construye en la vida con los otros y en ella las experiencias compartidas tienen un papel relevante. De acuerdo con esto, la interpelación de las creencias conlleva a la mencionada sensación de incertidumbre en los padres y es contingente de generar transformaciones en las acciones que están llevando a cabo en la crianza de los hijos.

En ese contexto, hay profesionales quienes entienden que los cambios en las prácticas de crianza no se dan de manera inmediata, ya que las acciones que los padres de familia hagan a partir de las recomendaciones de los profesionales no logran un impacto a largo plazo en la formación de los hijos, si no se permean las creencias que enmarcan aquellas acciones y las formas de relación entre los miembros de la familia. Pues al ser las creencias la base del proceso de crianza (Manjarrés et al (2016), los aportes de los encuentros entre familia y escuela requiere más allá de cambios inmediatos, suscitar algunas reflexiones que posteriormente los padres puedan vincular con experiencias que les permitan transformaciones, ya que la formación se da desde la experiencia y ésta requiere de tiempo y memoria, haciendo de la formación un proceso inacabado donde el volver sobre las acciones

para aprender de estas se da una y otra vez (Zambrano, 1963), esto se manifiesta en relatos como el siguiente:

P6 “Yo no creo que estas cosas sean tan de corto tiempo, sino más bien de mediano y largo plazo, suponemos que, por la información de retorno que hemos tenido, están teniendo efectos tocaría hacer luego trabajos de medición de impacto en dos tres años a ver qué cambios empiezan a suceder, hay información de retorno que nos permite suponer una cantidad de cosas, pero yo no creo tanto en esos resultados inmediatos”

Ahora bien, en este punto cabe retomar el término de formación, ya que dentro del ejercicio de análisis realizado hasta el momento hay aspectos que se relacionan directamente con este. A razón de esto, autores como Yurén (1999) y Zambrano (1963) entienden que la formación conlleva a un proceso de descentramiento de las creencias, lo cual ya se ha evidenciado en las manifestaciones expuestas anteriormente; así mismo, esta implica momentos de confrontación y exilio, pues el ejercicio de movilización de creencias, requiere que el sujeto se vea afectado e interpelado por nuevas narraciones. Esto tiene lugar en los padres desde expresiones como:

T13 “Para mí fue un choque saber que mi hija no sabe leer y escribir, yo decía que ella ya sabe leer y escribir pero que va, las ultimas cosas que ellos dijeron yo (expresión de sorpresa) ella no sabe leer y escribir”

T4 “Yo vengo a la escuela de padres como a eso ¿no?, no vengo a decir que todo está muy bien que está funcionando, no, sino que quiero ver cuáles son las falencias, así que eso modifica la vida, todo el tiempo uno -uy si es verdad-.”

Así mismo, la formación resulta ser un proceso en el cual el sujeto asume experimentar, ya que es un trabajo sobre sí mismo realizado a través de medios que uno mismo se procura (Ferry, 1991), es decir, que para que los padres de familia pueden llegar a movilizar y transformar sus creencias para cambiar sus prácticas de crianza se requiere una apertura a la reflexión de sus acciones; lo que se encuentra en algunos de estos padres quienes afirman asistir a la escuela para la familia en busca de cuestionar sus propias prácticas.

En ese mismo sentido, desde la comprensión de que el exilio es una característica propia de la formación según Zambrano (1963), en la escuela para la familia tal exilio se da en el encuentro de las diferentes narraciones de padres y profesionales acerca de aspectos que hacen parte de la crianza, a partir de allí los padres quedan con preguntas dadas mediante una experiencia reflexiva, de esta manera lo manifiestan:

T3 “Aunque uno si queda con varias preguntas, pues porque cada caso es diferente, o sea lo que mi hijo hace, no es lo mismo que hace el hijo de ellos, pero si comparten la misma época y hasta los mismos gustos y cosas actuales, entonces venir acá hace que uno conozca un poco de eso”

T3 “Igual si hay preguntas que me surgen de si mi hijo ya sabía todas estas cosas que nos dicen aquí y ¿Por qué no me lo dice? Entonces me cuestiono por la comunicación que estamos teniendo, creo que hoy me voy pensando que hay que reforzar eso”

En este punto se retoma aquel sentimiento de incertidumbre hallado en el objetivo anterior, dado que la contemporaneidad y algunas de sus características resultan ser un terreno desconocido para los padres, lo que se convierte en un motivo por el cual acudir a la escuela para participar de un espacio donde las narraciones se encuentran y provocan movilizaciones.

Otro punto a retomar, característico de la formación, son las reflexiones que se generan a partir de las interacciones dadas en la escuela para la familia, por lo tanto, entendiendo que la familia es quien acompaña a los hijos en el proceso de desarrollo, es necesario acudir a un espacio de reflexión y análisis ante situaciones propias de la crianza (Máiquez et al. Como se citó en Capano, 2012), y al ser el encuentro e intercambio entre familias y personas externas facilitador del trasvase de experiencias y propuestas que originen un bien común (Comellas, como se citó en Capano, 2013) las interacciones dadas en la escuela para la familia propician reflexiones conjuntas tal como se manifiesta a continuación.

T3 “Si uno cree a veces que las cosas le pasan solo a uno, pero con el hecho de compartir con otros papás le permite a uno darse cuenta que no solo es su punto

de vista, sino que hay muchas maneras de abordar los temas y pues uno se enriquece, digamos, con las experiencias de otras personas”

Resulta entonces, que más allá de asistir y recibir la información que un profesional puede dar, las narraciones que se dan por parte de los padres se encuentran con las experiencias de los demás, lo cual puede llegar a aportar a otros padres. Por lo tanto, se puede evidenciar como los intercambios entre padres desde sus conocimientos y experiencias aportan conjuntamente dentro de su labor como cuidadores y educadores de los hijos, lo cual se relaciona con el concepto de formación que Zambrano (1963) expone; y esto también es detectado por los profesionales involucrados:

P5 “Podría decir que a los padres de familia les gusta mucho hablar de sus experiencias, el hecho de compartir con otros padres, escucharlos y responder desde su experiencia hace que se sientan reflejados en los otros y encuentren un apoyo en otros padres”.

Ahora bien, hasta este punto, pareciera que son los padres quienes acuden a estos encuentros para enriquecer su labor a partir de asesorías, experiencias y reflexiones ya sean de los profesionales y otros padres; sin embargo, desde una postura alejada de esta idea, un profesional considera que los maestros y profesionales son quienes aprovechan estos espacios de encuentro y acuden a la familia para aprender más sobre los menores que asisten a la escuela, pues si bien la escuela cuenta con una serie de conocimientos propios de la enseñanza-aprendizaje, procesos de socialización y el desarrollo de los niños, los padres son quienes conocen a profundidad a los menores, por lo tanto, este profesional denomina a los padres como “expertos”, esto debido a que “los padres llevan mucho más tiempo acompañando a los niños, en su proceso de crecimiento y desarrollo que el maestro”.

P6 “Por lo tanto, en este tipo de interacción, el más beneficiado en términos de información de apoyo de crecimiento y desarrollo es el maestro, más que el padre; el maestro indudablemente tiene un conocimiento más estructurado y organizado teórica y conceptualmente que el padre, pero los padres tienen un conocimiento más intuitivo, pero si tratáramos de pensarlo cualitativamente, incluso cuantitativamente,

el maestro siempre saldría perdiendo, porque el padre es el que sabe más sobre ese niño, entonces yo creería que esto le conviene más al maestro que al padre”

En este orden de ideas, se genera una ruptura total del paradigma estipulado en cuanto a que los padres y cuidadores de los menores son los únicos que requieren de un apoyo y enriquecimiento de sus prácticas, es decir que desde Carr (1995) se encuentra un rasgo característico de una práctica educativa dada en el enfoque crítico, pues la experiencia y la reflexión del profesional dan posturas que aportan a su labor y se entiende que la escuela también necesita del conocimiento empírico de los padres; lo cual genera una relación entre familia y escuela enmarcada en alianzas, ya que los conocimientos y experiencias de ambas instituciones son tomadas en cuenta para lograr construcciones colectivas (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018), esto se evidenció en otros profesionales al reconocer un aprendizaje obtenido desde la interacción con los padres y puesto en práctica con los estudiantes.

P3 “Como profesional he aprendido, puedo decir que he ganado bastante en experiencia, creo que dirigir una escuela de familia ayuda a que uno comprenda ciertas actitudes de los chicos, como te decía, ciertos casos puntuales y buscar la manera de ayudarlos”

De acuerdo con esto, se evidencia la existencia de aprendizajes bidireccionales, pues desde los profesionales se reconocen unas interpelaciones dadas en ambas vías, como se manifiesta en la siguiente expresión, “es un apoyo en mutuo, donde los padres aprenden, nosotros aprendemos del padre y es una retroalimentación constante para que nosotros como escuela mejoremos cada día y los padres también mejoren”; este relato da cuenta del tránsito que se da desde el involucramiento de los padres a construir alianzas a partir del reconocimiento de los aportes que la familia puede dar a la escuela, lo que es importante, pues la falta de reconocimiento por parte de la escuela en cuanto a los saberes y experiencias de los padres generan una serie de obstáculos en la comunicación entre ambas instituciones (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018).

No obstante, dado que estas dos instituciones en la actualidad comparten funciones y lugares dentro de la formación de los menores, se evidencian a partir de varias expresiones tanto de padres como de profesionales la existencia de tensiones que se tejen entre la familia

y la escuela, las cuales han llegado a dificultar la comunicación entre ambas y, por ende, dificultar unos aportes sostenibles en el tiempo en la práctica de crianza. En una primera aproximación a este punto de análisis se traen a colación las manifestaciones de algunos profesionales como evidencia de aquellas demandas que desde la corresponsabilidad hacen a los padres:

P1 “Es muy pertinente porque es la forma de comunicación entre familia y colegio, es pertinente porque la educación no solo es responsabilidad del colegio o de nosotros como tal, sino que también es importante involucrar a los padres, porque en esta época los padres tienden a tirar a sus hijos y miren allá que hacen con él, tenemos que tener un apoyo de los padres”

P3 “Me conflictúa en la medida que la gente no se compromete en asistir a los encuentros que propiciamos, ya que son temas que nos compete a todos, tanto como escuela como familia; sin embargo, uno entiende que las dinámicas familiares, las responsabilidades de los padres hacen que no puedan participar en todas las escuelas de padres”

A partir de estas manifestaciones se puede vislumbrar nuevamente, características propias de una relación tejida desde el involucramiento de las familias a la escuela, pues el convocarlas bajo el fin de buscar continuidad de los procesos que se adelantan en la escuela hace parte de este modelo de relación (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018) lo cual genera reacciones por parte de los padres en respuesta a las demandas que la escuela hace; quienes a su vez hacen una serie de demandas a la escuela, las cuales se inclinan hacia la comprensión acerca de sus tiempos laborales, pues las dinámicas y exigencias sociales influyen en las formas de socialización y tiempos libres de los padres, de esta forma lo dan a entender:

T15 “De hecho, mucha gente dice – yo quiero, pero, pero no puedo ir- por el manejo del tiempo ¿no? Uno está en la disposición, pero igual a las doce salgo, y bueno la gente a veces se incomoda, y eso que hoy fue ameno, las actividades que nos hicieron, y todo, pero se nota que los papás no las hicieron por el tiempo”

T5 “Creo que uno debe aprovechar esa escuela para visibilizar un poco todo ese proceso que la familia debe tener con su hijo y por cuestiones de tiempo, por



responderle al capitalismo uno olvida y se salen de las manos y es una lucha que se debe hacer para el conocimiento de uno, o sea, por más que uno recoja emocionalmente eso que uno va sembrando, también económicamente uno tiene que contribuir, me parece que es una labor que como madres, los tiempos, uno hace maravillas, uno trabaja, estudia y esta con sus hijos, es un equilibrio de cosas que no se reconoce ante la sociedad y que se tiene que luchar, se tiene que notar eso”

T9 “Lo que pasa es que, así como decimos que la educación no es solo de la escuela, entonces tampoco es solo de nosotros, es de los papás, de los educadores, de las personas que están guiando la institución, pero si definitivamente hay que cambiar”

Entonces se puede apreciar un escenario donde escuela y familia se hacen conjuntamente unas demandas las cuales logran posicionar a cada institución en posturas diferentes respecto a los lugares, roles y responsabilidades frente a la formación de los menores tal como lo referencia Torio (como se citó en Manjarrés et al., 2016). Desde este punto se puede inferir como familia y escuela en la búsqueda por responder a las demandas y obligaciones sociales tejen tensiones entre sí, pues la escuela dentro del marco normativo debe propiciar espacios de encuentro con la familia para abordar temas relacionados con la crianza y formación de los hijos; la familia, por su parte, debe responder a sus obligaciones económicas y a los ritmos de tiempo contemporáneos; por lo tanto, el desconocimiento y la falta de comunicaciones frente a estas situaciones se convierten en uno de las razones que producen aquellas tensiones.

Desde este panorama, el cual se centra en el involucramiento de los padres a la escuela, un profesional a partir de su experiencia y la reflexión que le suscita su práctica, reconoce estas tensiones originadas desde la invasión por parte de ambas instituciones en las funciones y espacios específicos de cada una, pues otra característica de esta forma de relación entre familia-escuela, no permite reconocer los roles y las responsabilidades propias de cada una, lo que se manifiesta de la siguiente manera:

P6 “Familia y escuela no están suficientemente articuladas y no solo no están suficientemente articuladas, sino que cuando intentan articularse, se vuelven muy

intrusivas, tanto la una como la otra, la escuela empieza a meterse en espacios de la familia que no son de su competencia y la familia empieza a meterse en espacios de la escuela que no son de su competencia”

De acuerdo con esto, se muestra como por una parte el IPN se propician espacios para el encuentro con familias en aras de abrir canales de comunicación; sin embargo, estos espacios también resultan ser contingentes de señalamientos mutuos frente a la labor que cada una adelanta, lo que entorpece u obstaculiza la relación y alianza entre ambas. De esta manera, un profesional expone brevemente algunos de los señalamientos que principalmente escuela hace a la familia y propone la incorporación de prácticas colaborativas en los encuentros:

P6 “Siento que con mucha frecuencia la escuela plantea relaciones adversariales con la familia, nosotros si somos sistema, somos adversariales, nosotros somos los que educamos y ustedes son los que se tiran la educación, yo creo que hay que plantear escenarios más colaborativos, que adversariales donde yo estoy aquí para confrontar, más bien, yo estoy aquí para reflexionar conjuntamente, para construir con usted”

Esto reafirma la relevancia que tienen las transformaciones por las que pasa la escuela para la familia identificadas en el primer objetivo, pues lograr proponer espacios de interacción con el fin de generar relaciones que transiten del simple involucramiento de las familias a unas alianzas donde un primer punto para abordar por parte de la escuela, es conocer y comprender las particularidades de las familias, entendiéndolas como un punto de partida para construcciones conjuntas frente a la formación de los menores (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018), esto lograría entablar diálogos e interacciones bajo el fin de responder a las obligaciones que ambas tienen tanto en un marco normativo como en las áreas que contemporáneamente y cotidianamente las atraviesan.

## CONCLUSIONES

Abordado el capítulo anterior, a modo de cierre de la investigación, con respecto a las prácticas de los profesionales enmarcadas en la escuela para la familia, la configuración de las prácticas de los profesionales del área de bienestar del IPN en relación a los encuentros de padres esta mediada por el reconocimiento de las características del contexto así como por los saberes propios de su formación disciplinar, desde los que cada profesional contribuye al abordaje de las características contextuales. Estas características siguiendo Carr (1963) implican que en la práctica educativa están contenidos los esquemas teóricos y conceptuales del profesional por lo cual no se reduce a simples acciones.

Por su parte, se encuentran prácticas educativas inscritas en dos posturas, por una parte prácticas cuyo propósito central es instruir a los padres a partir de recomendaciones y pautas específicas que buscan facilitar el acompañamiento en casa de procesos escolares; y por otra parte se identifican prácticas que por medio de diálogos e interacciones con las familias tiene la intencionalidad de generar reflexiones sobre situaciones que se dan en el proceso de crianza, como también en hacer claridades a la familia y la escuela sobre cuáles son sus ámbitos de competencia y cuales no lo son.

De acuerdo con esto, es necesario resaltar como la formación disciplinar de los profesionales influye en el tipo de interacción que generan los mismos en los encuentros, pues aquellos formados en áreas de la salud (fonoaudiología y terapia ocupacional) buscan asesorar a los padres en estrategias puntuales para fortalecer habilidades motrices, perceptivas, atencionales mientras que aquellos profesionales formados en áreas de la educación (docencia, psicología y pedagogía y como caso particular psicología), enmarcan los encuentros en interacciones con las familias en torno a las experiencias y saberes de la familia y la escuela. Desde esta postura se reconoce el saber de los padres y la importancia de tenerlo en cuenta en los encuentros que se dan entre familia-escuela.

Así mismo, dentro de las prácticas dadas en la escuela para la familia del IPN se encuentran transformaciones alrededor de sus fines y metodologías debido a las reflexiones que los profesionales han logrado hacer de sus experiencias, por lo tanto, desde lo establecido en publicaciones recientes a nivel distrital en la línea familia escuela se puede inferir que este

escenario está transitando de estar enmarcado en un modelo de interacción familia-escuela desde el involucramiento de la familia a buscar alianzas entre ambas instituciones.

En cuanto a las características de las prácticas de crianza de los padres y madres participantes en la escuela para la familia, se identifican algunas creencias compartidas como: el lugar central de la afectividad en la relación con los hijos, la importancia de auto regular las emociones y la validación del niño como sujeto de derechos, lo cual conlleva desde el rol de padre a comprender espacios de privacidad y necesidad de un trato respetuoso.

Por su parte, los estilos parentales de los padres de familia se encuentran mediados por las creencias de los mismos, lo cual es comprendido por algunos profesionales, ya que desde un enfoque crítico logran reflexionar y revisar su práctica frente a los esquemas conceptuales en los que se han esquematizado a las familias, lo que conlleva a validar un “mosaico de alternativas” que dan lugar a las diversas acciones que los padres usan en la crianza, lo cual resulta clave en el marco de lograr alianzas con la familia (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018). Desde otra mirada hay profesionales que a partir de reflexiones e interacciones con los padres enmarcan a las familias en uno de los estilos parentales estipulados teóricamente (permissivo, autoritario, democrático).

Por otro lado, si bien se identifica aceptación por parte de los padres de aspectos contemporáneos en la cotidianidad de la familia como lo es la tecnología, esta produce un sentimiento de incertidumbre acerca de los tipos de relación, interacción y comunicación derivados de su uso, lo que lleva a los padres participantes a acercarse a la escuela para la familia y validar los procesos reflexivos que se generan en estos encuentros.

En relación a los aportes de la escuela para la familia a las prácticas de crianza, igualmente hay dos posturas: por un lado se encuentran incidencias sobre *acciones* puntuales de los padres de familia que favorecen aspectos: posturales, atencionales, motrices y lingüísticos, lo cual significa que los padres son convocados a este escenario con la idea de transmitir conocimientos que contribuyan al afianzamiento de procesos escolares en la familia, es decir se hace un involucramiento de la familia desde la escuela.

En otra mirada se busca aportar a las familias por medio de interpelar las *creencias* que tienen los padres frente a su labor como padres, el lugar de los hijos, las comunicaciones

y relaciones que se entablan, a partir del encuentro entre experiencias y narraciones de los padres y profesionales generando reflexiones que dejen un eco y posibiliten cambios consientes perdurables en el tiempo.

Así mismo, el aprendizaje bidireccional se evidencia en los encuentros de este escenario, pues si bien se presentan prácticas que buscan dotar a los padres de saberes, se entiende que la familia también aporta a la escuela, lo cual demuestra que la escuela para la familia se encuentra en un tránsito del involucramiento de los padres a los procesos escolares, a construir alianzas entre ambas instituciones que compartan procesos colectivamente.

Por lo tanto, considerar oportunos los saberes de los padres de familia a partir del conocimiento, el respeto y la validación de sus creencias, valores y contextos, contribuye a que la relación que se teje entre familia y escuela vaya más allá de simplemente involucrar a los padres para informarlos y solicitar apoyo en los procesos de formación de los hijos, pues se lograrían alianzas que permiten construcciones colectivas, desde lo propuesto por la Guía alianza familia-escuela (2018), lo que sin duda puede llevar a tramitar varias de las tensiones que se tejen estas dos instituciones sociales. Tensiones que son inevitables debido a las áreas que las transversalizan respecto a la formación de los menores, mencionadas por Manjarrés et al (2016) (la configuración de la identidad y autoconcepto, La formación del sistema de valores y el desarrollo de habilidades sociales).

## **RECOMENDACIONES**

En suma, a lo mencionado, los aportes y recomendaciones que hace este trabajo investigativo al campo de la educación son: por una parte, la importancia de propiciar espacios colaborativos donde se reconozcan las particularidades de las familias como un valor agregado para la construcción de procesos que favorezcan la formación de los menores, tal como se da a entender en la Guía alianza familia-escuela (2018). Por otra parte, se resalta y se recomienda desde el campo de la investigación acerca de los fenómenos educativos, generar estudios de caso que permitan comprender el alcance que tienen estos encuentros entre familia y escuela en las prácticas de crianza, entendiendo que la formación implica de tiempo y memoria para validar su lugar en las acciones de los sujetos (Zambrano, 1963).

Se requiere que los encuentros con padres se enmarquen desde la comprensión de las creencias que están en la base de las acciones y dinámicas familiares, para así provocar reflexiones que dejen un eco a lo largo del proceso de crianza; es decir, al ser las creencias la base que media las prácticas de crianza, reconocerlas es un paso importante en el proceso de posibilitar que estas pasen por una acción reflexiva que permita a los padres tomar conciencia de las visiones que se tienen frente a la infancia, la adolescencia, el rol de padres, etc. para generar transformaciones estables en el paso del tiempo, las cuales no son posibles de comprobar en la inmediatez.

Así mismo, dentro de la comprensión y validación de las creencias de la familia, es necesario involucrar a los estudiantes en los encuentros entre familia y escuela, debido a que estos sujetos son la razón principal por la que las dos instituciones se reúnen; así mismo, esta acción lograría contemplarlos como sujetos activos dentro de los procesos de formación y lograría fortalecer la comunicación y las alianzas de la familia y la escuela.

## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Acevedo, A. (2000). *La buena crianza: pautas y reflexiones sobre cómo criar con responsabilidad y alegría*. Buenos Aires. Bogotá. Colombia: Norma S.A
- Aguirre, E. (2000). Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana. *Diálogos. Discusiones en la Psicología Contemporánea No 1* (pp. 211-223), Bogotá, D. C. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia-escuela. Recuperado de: [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/FN%20LBR%20Alianza%20Familia%20Escuela%20WEB\\_0.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/FN%20LBR%20Alianza%20Familia%20Escuela%20WEB_0.pdf)
- Bartau, I. Maganto, J. Etxeberria, J. (s.f). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *Iberoamericana de Educación*. 1-17.
- Calderón, Carrero, Correa, Cortes, Hernández, Quiazua y Valencia (2008) *Familia y escuela creamos una nueva historia: proyecto de investigación acerca de las relaciones entre familia y escuela. Diseño de un modelo flexible de trabajo con las familias, formulado para la sección infantil del Gimnasio de los Andes* (tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
- Capano, A. Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias psicológicas*, 7 (1) 83-95.

- Carr, W, (1995) *Una teoría para la educación hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Morata
- Casal, S. (2005). Los estereotipos y prejuicios: cambios de actitud en el aula L2. *Elia*, 6, pp.135-149
- Cataldo, C. (1991). *Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación a padres*. Madrid, España: Visor.
- Congreso de Colombia. (2006) Código de infancia y adolescencia, Ley 1098. Recuperado de: [https://www.oas.org/dil/esp/Codigo\\_de\\_la\\_Infancia\\_y\\_la\\_Adolescencia\\_Colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf)
- Congreso de Colombia. (2010). *Ley número 1404*. Recuperado de: <http://tecnologicocomfenalco.edu.co/sites/default/files/lectoescritura/publicaciones/GUIAPRODUCCIONDETEXTOS.pdf>
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1620*. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-319679\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-319679_archivo_pdf.pdf)
- Domínguez, S. (2010) La educación, cosa de dos: la escuela y la familia. *Temas para la educación*, (8). Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós
- Flórez, Méndez y Vásquez (2018) *Estilos de socialización parental y rendimiento académico en estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional -IPN-*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Garay, S. (2013) *Tensiones entre familia y escuela, a partir de necesidades y posibilidades de padres y docentes de una institución educativa de Usme* (tesis de posgrado) Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
- Gurdián, A. (2007) *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Ider
- Instituto Pedagógico Nacional (2001) Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de: <http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/ORIGINAL%20PEI%202001.pdf>
- Instituto Pedagógico Nacional. (s.f). De los padres. Recuperado de: <http://ipn.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=4&idh=24&idn=216>
- Izzedin, R., y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Libertabit*, 15 (2), 109-115.
- Josselyn, I. (1974) *El desarrollo psicosocial del niño*. Buenos Aires, Argentina: Psique
- López, G. y Arango, T. (2008). *Escuela de padres alternativa para la convivencia y armonía familiar Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancourt*. (Tesis pregrado). Universidad Católica Popular Del Risaralda. Pereira, Colombia.

- Máiquez, M. Rodríguez, G. Rodrigo, A. (2004) Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. *Infancia y aprendizaje*. 24 (4), 403-406.
- Manjarrés, D., León, E., y Gaitán, A. (2016) *Familia y escuela: oportunidad de formación, posibilidad de interacción*. Bogotá, Colombia: Iup
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-120646\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-120646_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-120646\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-120646_archivo_pdf.pdf)
- Morales, I. (2013). *Formación en padres de familia en comunicación aumentativa y alternativa: sistematización de una experiencia*, (tesis de posgrado). Universidad Pedagógica Nacional.
- Musitu, G. Sánchez, J. Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona. España: Idea Books
- República de Colombia. Conpes. (2007). Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia” (109) Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832\\_archivo\\_pdf\\_Conpes\\_109.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf)
- Ruiz, A. (2004). Texto testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En Becerra y carrillo (Ed.), *la practica investigativa en ciencias sociales* (pp. 45-62). Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. *Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES*.
- Torio, S., Peña, J., Rodríguez, M., Fernández, C. y Molina, S. (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar: “Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental”. *Educatio siglo XXI*. 28 (1), 85-108.
- Yurén, M. (1999). *Formación horizonte al que hacer académico*. México: Colección textos. Universidad pedagógica Nacional
- Zambrano, A. (1963). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

## **TABLA DE ANEXOS**