

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**Relación entre la escuela y las familias**

**Carolina Sosa**  
**Tutora: Graciela Prat**

**2001**

## **ÍNDICE.**

1- Introducción	2
2- Justificación	3
3- Capítulo 1-	
1.1- Antecedentes	4
1.2- Marco teórico	7
1.2.1- Características de los centros escolares	7
1.2.2- La gestión escolar	9
1.2.3- Tres modelos de gestión escolar	10
1.2.4- El rol de la familia y sus transformaciones	16
1.2.5- Vínculo de la escuela con los padres	17
1.3- Pregunta e hipótesis de investigación	20
1.3.1- Definición del problema	20
1.3.2- Hipótesis de trabajo	21
4- Capítulo II- Metodología.	
2.1- Estrategia de investigación	23
2.1.1- Tipo de diseño	23
2.2- Selección de los casos	24
2.3- Universo y unidades de observación	26
2.4- Relevamiento de datos	27
Capítulo III- Análisis de los casos	
3.1- Análisis del caso A	31
3.1.1 Conclusiones del caso A	34
3.2- Análisis del caso B	36
3.2.1- Conclusiones del caso B	40
3.3- Análisis de la encuesta a padres y maestros	43
Capítulo IV- Conclusiones Generales	52
5- Bibliografía	57
Anexos.	

## **1 – INTRODUCCIÓN.**

La temática central sobre la que enfocamos este trabajo es la relación de la escuela con las familias.

Este estudio se llevó a cabo en la investigación desarrollada durante 1997 y 1998 en el marco curricular del taller Central de Sociología de la educación.

La propuesta del presente trabajo es sintetizar dicho proyecto procurando enfatizar los principales hallazgos

Específicamente los hallazgos se relacionan con la forma en que se articulan ambas áreas teniendo en cuenta la complejidad que presenta la organización escolar y el papel que en ella desempeña la gestión y consecuentemente, el papel de las familias de los escolares a través de la participación en diversas actividades.

La primera parte, en el primer capítulo, refiere a los antecedentes encontrados relativos al tema de estudio, al marco teórico, a la formulación del problema de investigación y a las hipótesis. En el marco teórico se incorporó un informe de José Luis Fabián Moroto en el que se detalla el concepto de estructura desacoplada de los centros escolares. Dentro del marco teórico, también se presenta una tipología de escuelas según la gestión que en las mismas exista a cargo de la autora Kate Staessens. Los tres modelos de escuela que expone son:

- 1- La escuela familia.
- 2- La escuela como organización profesional.
- 3- La escuela del vivir-juntos-pero-separados.

Considerándose una de las variables fundamentales la participación de los padres, acudimos al proyecto MECAEP ANEP/BIRF en el marco del mejoramiento de los aprendizajes para el primer nivel de educación primaria” titulado “Familia, vínculo y convivencia”.

En el segundo capítulo del documento se presenta la parte metodológica.

En el tercer capítulo el análisis de la información relevada en las escuelas.

Por último, el documento se cierra con la presentación de las conclusiones generales que relacionan la participación de los padres, y más específicamente el grado de participación familiar, con los tipos de gestión escolar.

## **2- JUSTIFICACION**

La educación es la parte organizada del proceso de socialización a través del cual cada generación sucesiva aprende el conocimiento acumulado de una sociedad. Es necesaria esta transmisión cultural para que las personas puedan insertarse dentro del patrón de vida existente y asociarse con otros en un mundo predecible, eficiente y humano.

La escuela responde a la necesidad social de transmitir la cultura a los niños y de socializarlos, integrándolos en la colectividad y preparándolos para desempeñar un papel activo en ella. Responde también a la necesidad de cada individuo de recibir esos beneficios.

A través de diversas vicisitudes, la escuela va cumpliendo con tales cometidos de un modo más o menos eficiente, y de aquí que se haya contado con ella y se siga mostrando útil.

Por otra parte, la familia es también una institución de enseñanza y sin duda lo que se enseña en el hogar influye sobre lo que se aprende en la escuela. Por este motivo, se optó por estudiar la gestión escolar y la participación familiar ya que comprenden dos ámbitos fundamentales de la escuela.

La función central de las escuelas y las familias es la formación y educación de los niños, una tarea común que debería asegurar su estrecha cooperación y apoyo mutuo. En este sentido es necesario que tanto las escuelas como las familias se reconozcan como instituciones educativas. Los propósitos de las escuelas están tan entrelazados con los propósitos de la familia que los unos no pueden cumplirse separadamente de los otros.

Consideramos que en la actualidad la relación de la escuela y la familia es de creciente importancia dado que, la escuela debe cumplir funciones de las que antes se encargaba la familia. Para ello es necesario conocer las continuidades y discontinuidades que existen entre ambas.

El esfuerzo en esta investigación está orientado a considerar el modo en que los sistemas familiar y escolar interaccionan entre sí, adjudicándole valor dado que es un tema que aún no se ha explorado demasiado. Si bien en los antecedentes encontrados se trata el tema escuela-familia, los mismos están orientados principalmente a la relación entre el director o equipo directivo con los padres que integran la Comisión de Fomento, sin considerar la participación del resto de los padres. Por tal motivo, en la presente investigación, se amplió la perspectiva lo cual dio lugar a la realización de un estudio más abarcativo, incluyendo la participación de todos los padres.

Si se supiera más acerca de la "participación familiar" y de cómo esta se relaciona con la gestión, sería posible mejorar la calidad de la interacción de ambos subespacios ya que se tendrían en cuenta las necesidades, aspiraciones y posibilidades de ambos grupos.

## **CAPITULO I: ANTECEDENTES, MARCO CONCEPTUAL, FORMULACION DEL PROBLEMA, HIPOTESIS DE TRABAJO.**

### **1.1 - ANTECEDENTES**

Para llevar a cabo la construcción del diseño sustantivo, lo primero que hicimos fue una exploración bibliográfica, que nos permitiera conocer estudios ya hechos que tuvieran relación nuestro tema.

Al ocuparse de la gestión escolar y las familias algunos de estos estudios han demostrado, tanto en el ámbito teórico como empírico, cuál es la posición que ocupa el equipo directivo con respecto al centro escolar como la relación que el mismo mantiene con las familias. Así se ha logrado explicar distintas características de la gestión escolar y a las conclusiones que se ha llegado respecto a la misma.

Como importantes aportes para el problema de investigación se pueden señalar:

El estudio de CEPAL: " Los Bachilleres Uruguayos: quiénes son, qué aprenden, y qué opinan". Si bien se refiere a otro nivel educativo aportan respecto a la gestión de los centros educativos. En el mismo se establece que la actividad del director está centrada en lograr "la supervivencia" del centro de enseñanza ante las dificultades cotidianas relativas al mantenimiento del local y a las múltiples exigencias de carácter administrativo. Establece, que los directores dedican su tiempo a evaluar la marcha general de la institución y de los diferentes sectores que la componen. Proponer nuevos horizontes y metas, alcanzar y construir consensos en torno a ciertas líneas de acción y estilos de trabajos entre las personas que se desempeñan en la institución, ayudar a resolver los conflictos, definir políticas institucionales en áreas específicas tales como el relacionamiento con las familias y el mejoramiento de la acción pedagógica.

Por otra parte los hallazgos de Ravela, (1993), que integran el diagnóstico de CEPAL sobre la escuela primaria. Este estudio menciona a las escuelas productoras de conocimiento en las cuales se identifican un conjunto de valores institucionales tales como: la personalidad del director, la estabilidad de los maestros en la escuela, la existencia de una cultura pedagógica dinámica del cuerpo docente, la relación de la escuela con la familia y la comunidad, características que han dado lugar a explicar los mejores resultados académicos trabajando en contextos socioculturales desfavorables.

Por otro lado el diagnóstico de CEPAL llamado "Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay", describe el papel que desempeña el director y la Comisión de Fomento, entre otros, en los que focalizamos nuestra atención ya que constituyen las dos áreas que comprende este proyecto de investigación (gestión y familia). En este estudio, que comprende entrevistas hechas a directores en varias escuelas (Montevideo, Tacuarembó), se

expresa la preocupación por el trabajo de los padres, en donde los directores resaltan la importancia de la relación con ellos.

En una de las escuelas funciona una Comisión de Fomento y varias subcomisiones, y en la otra las acciones más importantes que destaca el director para mejorar la calidad de la escuela es: ampliar la participación decisoria de los maestros, padres y niños, así como ajustar el curriculum al contexto y el reciclaje permanente.

Un estudio del FAS, (Fortalecimiento del Area Social), orientado justamente a la participación familiar hace alusión a la participación comunitaria en la escuela, como colaboración, como organización, como proceso, y como autogestión y adquisición de poder.

El FAS, introduce un marco normativo en donde se señala la fecha de creación de las Comisiones de Fomento escolar. Las mismas tuvieron origen en el año 1926 por parte del Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal, teniendo como objetivo integrar a los padres de los alumnos como partícipes de las actividades escolares. En tal sentido, las autoridades del sistema recogen tempranamente las aspiraciones de los padres de intervenir en el apoyo de las escuelas, y presentan un proyecto de ley que procura regular su participación.

En el capítulo correspondiente a la elección, organización y funcionamiento de las Comisiones de Fomento escolar, se adjudica al director como encargado de convocar a los padres y promover la integración de la Comisión. En este sentido, el rol del maestro director resulta de importancia decisiva para la construcción de las Comisiones de los padres y en dicha figura la administración pública delega la responsabilidad valorada como significativa para el buen funcionamiento de la escuela.

La acción de las Comisiones de Fomento Escolar puede contribuir ciertamente a mejorar los niveles de asistencia escolar. No obstante, para una mayor efectividad, la intervención de los padres debería inscribirse dentro de los programas sociales promovidos por el Consejo de Educación Primaria, otorgándole una organicidad y continuidad a las acciones realizadas. Organizar actos sociales o culturales con fines de extensión educativa. Colaborar en la organización de celebraciones patrióticas y en la recepción de personalidades que visitan la escuela.

Prestigiará todo acto científico o cultural previamente autorizado, que tenga como punto de reunión local la escuela. Colaborar en la organización de excursiones con fines educativos o recreativos, la capacidad de iniciativa en tales circunstancias corresponde a la dirección de la escuela, y en caso de tratarse de distancias que exceden el radio escolar se requiere autorización de la inspección.

Las modificaciones introducidas persiguen como finalidad facilitar y mejorar la gestión de la actuación de las Comisiones de Fomento, dentro de un marco institucional que entiende la participación como colaboración externa, a las especificidades y complejidades del proceso de enseñanza- aprendizaje, y de la administración de recursos en la escuela. No obstante se empieza a reconocer la necesidad de potenciar la gestión de las unidades intermedias

básicas de servicios, a través de impulsar un proceso muy gradual de descentralización del proceso de toma de decisiones.

Por último, el informe del FAS sostiene que la ajenidad de los padres respecto al proceso de enseñanza- aprendizaje, tanto en su administración como en sus contenidos, permanece incambiada hasta la fecha. (El FAS realizó este informe 1994). No se habilitan espacios de discusión y de toma de decisiones que contribuyan a mejorar los resultados educativos dentro de un contexto en que recientemente se reconoce y se cuantifica el deterioro visible en la calidad de los aprendizajes. La colaboración tiende más bien a decretarse como necesaria y positiva. Se incerta dentro de un marco de seguridades, chequeos y balances más claramente definidos, y con un mayor margen de maniobra.

En síntesis, los precedentes estudios explican la personalidad del director y su relacionamiento con las familias, teniendo en cuenta las dinámicas existentes para lograr una buena gestión y que la misma se extienda a todos los ámbitos que componen la institución escolar. Entre ellos podemos mencionar: sin duda la personalidad del director, la estabilidad de los maestros en la escuela, la existencia de una cultura pedagógica dinámica en el cuerpo docente y la relación de la escuela con la familia y la comunidad.

Los antecedentes no son directos para nuestra investigación dado que no incluyen el estudio de las estructuras desacopladas de los centros escolares ni de la participación de la totalidad de los padres, lo hace solo de los padres que integran la Comisión de Fomento. Pero de todas formas nos permiten tener una visión global sobre la escuela y las familias.

## **1.2 - DESARROLLO DEL MARCO TEORICO.**

Este capítulo tiene como objetivo la justificación del área de investigación así como la introducción de los principales conceptos manejados en la misma. De esta forma tomamos aportes de distintas perspectivas teóricas que se relacionan con nuestro tema de investigación.

El problema de investigación surge a partir de la existencia de una situación percibida como problemática, y que plantea interrogantes sobre las estructuras escolares y concomitantemente la relación de las escuelas con las familias, para ser más claros a partir del tipo de estructura existente en la escuela, cómo es la relación de los centros con las familias.

Para ello se creyó necesario hacer un desarrollo teórico acerca de las características de los centros escolares incluyendo los conceptos de: estructura desacoplada, el de gestión escolar y los modelos de gestión existentes. Por otro lado buscamos aportes teóricos que se relacionaran con las familias.

### **1.2.1- Características de los centros escolares.**

La realidad indica que todas las organizaciones escolares se caracterizan por su estructura desacoplada. Este concepto es un aporte de la teoría de José Luis Fabián Moroto quien presenta la estructura desacoplada como "... la organización interna del centro escolar es compleja en la medida en que existen frecuentes desajustes y contradicciones entre estructuras, procesos y fines organizativos. En este sentido la estructura desacoplada es generada por la falta de coordinación entre las actividades y fines de las personas que actúan en unidades funcionales separadas, la existencia de áreas de interés y jurisdicción múltiples y procesos complejos de toma de decisiones."<sup>1</sup>

De esta manera, la flojedad estructural que presenta la organización escolar impulsa a que las relaciones entre los distintos componentes de la institución muestren carácter indirecto y ocasional como resultado de la existencia de fines indeterminados y diversos, de una tecnología imprecisa y de sistemas de participación múltiples y fluidos, reflejando un aspecto de organización anárquica, en este sentido el personal de la escuela lleva a cabo sus tareas en un ámbito caracterizado por la ambigüedad y el aislamiento."

El aumento de la complejidad organizativa, (grado de desacople), debilita la conexión entre sus partes formándose sistemas de funcionamiento paralelo.

En las organizaciones escolares de mayor grado de desacople la unidad básica de funcionamiento es la maestra en su clase. El sistema de recompensas es individualista, no se motiva la cooperación porque no es recompensada y la interdependencia es considerada

---

<sup>1</sup> Moroto Fabián, José Luis: "Burocracia y profesionalización: la estructura "loosely coupled de los centros docentes", 1996, pág. 29.

como un riesgo. La autonomía del maestro es fundamental en el sentido de que no existen equipos de desarrollo en la escuela ya que el individualismo es un valor muy arraigado. Los centros escolares reflejan una organización basada en el modelo de la maestra de la clase, siendo la responsable de la programación, ejecución y evaluación del currículum del alumnado bajo su cargo.

De acuerdo con lo que dice Moroto, como profesionales, los enseñantes defienden su autonomía como valor fundamental. Sistemas de trabajo en equipo o modelos de desarrollo global son difíciles de implantar debido a que, en los centros, la autonomía de los maestros individuales constituye un dogma fuertemente arraigado.

Hay diferencias, variedad de opiniones que no llegan a ponerse en común y a discutirse por el bien del centro.

Partimos de la idea que todas las escuelas poseen estructura desacoplada porque la diversidad y amplitud de objetivos educativos hace que la coherencia de la actividad docente sea difícil, en el sentido de que ajustar la actividad docente a una secuencia estándar es imposible, estableciéndose de esta manera un ámbito de trabajo caracterizado por la diversidad.

Es bueno tener claro que no todas las escuelas tienen el mismo grado de desacople en unas es mayor que en otras lo cual está relacionado al tipo gestión del centro. En las escuelas de mayor desacople las personas que integran la organización escolar fortalecen su independencia y se encuentran más unidos por vínculos externos como puede ser, por ejemplo, la edad, afiliaciones políticas, etc. que intrínsecas a la enseñanza.

Por otra parte, el concepto de gestión escolar en este trabajo, procura dar cuenta del grado de desacople existente en la escuela. Retomando la perspectiva de Moroto, la misma sostiene que el empleo del tiempo del/la director/a escolar en su mayor parte se dedica a contactos con el alumnado, profesorado, personal no docente, externos a la escuela entre los que se destacan padres, madres y autoridades. Tales contactos se realizan en la institución escolar y en algunas oportunidades los directores visitan los hogares de los niños por asuntos puntuales tales como la inasistencia o por problemas de rendimiento.

En cuanto a las tareas administrativas aunque se cuente con una secretaria son supervisadas y controladas por el director. Tales tareas pueden ser por ejemplo: las reuniones con los maestros, con los padres, con otras autoridades, la gestión de recursos didácticos y económicos, las actividades de mantenimiento del centro escolar. En síntesis, evaluar la marcha general de la institución y de los diferentes sectores que la componen.

Sintetizando, partimos de la base que la estructura desacoplada depende del tipo de gestión escolar, por tanto el papel de la dirección en una organización donde los objetivos son precisos y los procesos tecnológicos definidos, consiste básicamente en coordinar el trabajo de forma eficaz y protegerlo de las amenazas del entorno. Sin embargo en organizaciones escolares de fines ambiguos, la dirección se mantiene apartada de la conducta docente de los maestros y de los procesos de enseñanza. El equipo directivo renuncia así a intervenir en la dirección técnica de la organización, y por lo tanto, a mejorar

su eficacia. En vez de centrar su preocupación en mejorar las actividades de enseñanza, ejerce su control sobre aspectos externos a la escuela y formales, cuyo fin es de dudoso impacto didáctico.

### 1.2.2 - La gestión educativa.

El concepto de gestión educativa que escogí para este trabajo responde a la perspectiva desarrollada por Pilar Pozner (1997) con la cual tuve acceso a una definición clara y precisa sobre la gestión del centro. "La gestión escolar de la escuela desempeña un conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica para la comunidad educativa. Su desafío es dinamizar los procesos de participación de los actores que intervienen en la acción educativa. Para ello la gestión escolar interviene sobre la globalidad de la institución; recupera la intencionalidad pedagógica y educativa; incorpora a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio educativo; construye procesos de calidad para lograr los resultados buscados."<sup>2</sup>

Ser directivo, o integrante del equipo directivo de una escuela, implica llevar adelante la gestión de esa institución. Tener capacidad de construir una intervención institucional considerando la totalidad de las dimensiones que le dan sentido como organización: la dimensión pedagógica-curricular, la comunitaria, la administrativo financiera, la organizacional-operativa.

El equipo directivo es responsable de la vida escolar, es quien enmarca o gesta cierta forma o cultura de hacer escuela.

Como educador el directivo es sensible a crear un clima de escuela considerando la significación de las tareas que se realizan, la calidad de vida, humanizar la escuela y la convivencia. Se ocupa de la socialización de los estudiantes y de propiciar en los alumnos el desarrollo de una moral autónoma que construya los valores fundamentales como: igualdad, solidaridad, tolerancia, reciprocidad, democracia, justicia. Procura que la vida escolar y las normas de convivencia sean coherentes con sus criterios y valores educativos. Como educador busca solidaridades y convergencia en las finalidades y principios educativos, a la vez que facilita la puesta en marcha de estrategias heterogéneas que dan respuesta a situaciones o sujetos diferentes y estimula el desarrollo de capacidades humanas y profesionales para atender las particularidades de los estudiantes y las diferencias que existan entre ellos.

La motivación en el trabajo por parte del equipo directivo es inhibida o facilitada por la calidad de las relaciones que el director sabe establecer con su equipo, por la presencia de valores, su organización y su influencia en la conducción institucional. Su rol es estimular y

---

<sup>2</sup> Pozner, Pilar: "El directivo escolar como gestor de aprendizaje", pág. 70.

utilizar la creatividad, provocar la resolución de problemas con entusiasmo como espacio de aprendizaje; crear una cultura organizacional que favorezca el clima de trabajo y el sentimiento de pertenencia alrededor de un proyecto compartido.

#### 1.2.4- Tres modelos de gestión escolar.

Retomando la idea de Kate Staessens<sup>3</sup>, mencionaremos tres modelos de gestión escolar para luego, en el análisis, relacionar tales modelos con el grado de desacople de las escuelas dado que, partimos de la base que el grado de desacople depende de la gestión escolar que existe en el centro.

La escuela-familia: el director en la escuela familia es caracterizado como la figura del abuelo. Este director enfatiza los contactos informales con sus maestros. Crea conscientemente el espacio para hablar con ellos en una atmósfera placentera y hogareña. Los contactos espontáneos se consideran más importantes y valiosos que las estructuras. Como consecuencia, las consultas formales se reducen al mínimo. Este director se comunica permanentemente con sus maestros. Aunque puede concernir asuntos profesionales, el énfasis recae predominantemente sobre los intereses personales. El director se identifica como la figura paterna de la institución ya que se dirige a los sentimientos, preguntas y problemas de los maestros. Funciona como figura amigo o figura paterna, se considera a sí mismo un buen director si los maestros piensan en él como “uno de ellos”, y si los maestros se sienten cómodos en los contactos interpersonales. Este director no actúa como un líder sino como un igual.

Existe una relación entre la forma en que el director construye una cultura de la cordialidad y el acercamiento amistoso por un lado, y la forma en que él percibe a los maestros por el otro lado. Ve a los maestros en primer lugar como amigos y tiene gran confianza en el maestro como individuo. Piensa en que la personalidad de cada maestro y su forma de enseñar tienen que ser respetadas, y que es deber del director apoyar a sus maestros en todas las circunstancias.

Cuando toma una decisión, este director siempre considera el punto de vista de los maestros. Interviene pocas veces en el dominio pedagógico- didáctico. Considera que los maestros son sus propios amos en lo relativo a los asuntos del aula. Este director no se considera competente en el ámbito pedagógico-didáctico y no expresa expectativas específicas respecto a la organización de actividades de clase. Se enfatiza constantemente el valor del trabajo como una condición básica para el funcionamiento de la escuela. Las conversaciones informales tienen como resultado que él se familiarice con la práctica docente de sus maestros. Se enfatiza constantemente el valor del espíritu de trabajo en

---

<sup>3</sup> Staessens, Kate: Seminario taller para el fortalecimiento de la gestión educativa. 1996. Pág.2.

equipo. Según el director, esto es por lo menos tan importante como los contenidos de enseñanza, los resultados de los alumnos. Una buena atmósfera de grupo es considerada como una condición básica para el funcionamiento total de la escuela. De acuerdo con el director, su deber es estimular el espíritu de equipo y actuar como catalizador de la atmósfera de grupo. Invierte mucha energía en conservar el espíritu de equipo y en evitar conflictos. Su supuesto básico es que una buena atmósfera permite que uno viva y trabaje mejor. Por lo tanto, subraya el valor de las celebraciones en común, de los contactos durante las pausas a la hora del café y a la hora del almuerzo, y de los contactos personales fuera de la escuela. Estos son los canales de los que se puede disponer para mantener el grupo unido. Los maestros, los alumnos, los padres, así como la comunidad local lo sienten como favorito, tomando en cuenta el crecimiento cuantitativo y cualitativo de la escuela. El está presente en toda clase de festividades y se compromete con la vida comunitaria. Espera que sus maestros hagan lo mismo. Los directores abuelos son personas a quienes les gusta hablar con la gente, son buenas figuras para las relaciones públicas. El punto central de sus actividades no se sitúa en el dominio pedagógico didáctico sino en el área social y organizacional.

La meta consensuada en la escuela-familia puede ser caracterizada como una lucha por la supervivencia. El acento está puesto en el número de alumnos y en la relación entre la escuela y el mundo exterior, más que en el mejoramiento educativo y el funcionamiento interno de la misma. Muchos esfuerzos están dirigidos a hacer que sea lo más visible posible para el mundo exterior. Se pone mucho cuidado en los contactos con los padres dado que se considera importante para mantener en buenas condiciones a la escuela y sobre todo porque a los padres también se los consideran como parte de la escuela.

La apertura de la escuela al mundo exterior es la que la hace distinta a las otras escuelas. Consecuentemente, los intereses de las personas externas a la escuela, es un importante criterio para la política escolar.

El énfasis recae en los contactos informales entre los miembros de equipo. No se desarrollan muchas estructuras y existe mucha confianza en el desarrollo espontáneo de la mayoría de los asuntos. Como consecuencia de los frecuentes contactos informales, los maestros están familiarizados con los trabajos de sus colegas y están acostumbrados a encontrarse fuera de la escuela. El apoyo social y emocional es considerado más importante que la construcción de una estructura de apoyo profesional. Es evidente que los maestros destacan el hecho de tener muchos amigos personales entre sus colegas. La preocupación por el otro, el compromiso y la lealtad, son considerados de gran importancia. En estas escuelas es raro que existan conflictos o tensiones, los maestros se sienten a gusto trabajando en la institución.

Este tipo de escuelas, es el que se caracteriza por su menor grado de desacople debido a que la gestión escolar enfatiza la importancia del buen relacionamiento, y motiva el contacto entre sus integrantes. De esta forma se logra mayor unidad y la realización de objetivos comunes, dejándose de lado la idea de trabajo en forma separada y apuntando

permanentemente a un trabajo en equipo. Esto es determinante a la hora de hablar de grado de desacople, dado que entendemos que cuando la unidad entre los integrantes de la escuela es mayor consecuentemente el grado de desacople es menor.

#### La escuela como organización profesional.

El director es un hombre culto e informado acerca de los desarrollos recientes en los diferentes dominios, y a menudo habla de ello con los maestros. En este tipo de escuelas se crea la norma de que la escuela es un lugar donde los maestros pueden aprender algo, y que es posible ser mejor maestro haciendo las cosas de una manera profesional. La afirmación de que todo puede ser mejor siempre parece ser el principio de este director.

El director denominado arquitecto toma decisiones claras y las comunica a los maestros. Lleva a cabo sus propios propósitos en donde ciertos aspectos no pueden ser discutidos o sometidos a consideración. Prefiere las posibles tensiones o conflictos antes de renunciar a su punto de vista. Los maestros son tratados como profesionales y se les confiere autonomía en sus clases. Por medio del trabajo en equipo se logra mejorar la vida profesional.

El director arquitecto se caracteriza por su entusiasmo, su enorme energía y su fuerte identificación con la escuela. Le dedica más tiempo a los aspectos pedagógicos-didácticos. Actúa independientemente con relación a los agentes externos, como sistemas de apoyo, los inspectores o la comunidad local entre los que se incluyen las familias. El contacto con los padres no es una prioridad a tener en cuenta, sólo se recurre a ellos en función de las prioridades de la escuela como por ejemplo puede ser arreglos de la estructura edilicia, o para recaudar fondos mediante la realización de fiestas beneficio.

Es característico de estas escuelas, que las tensiones se superen en función de lo que se considera importante para la escuela y aquello por lo que se lucha. Se invierte tiempo y energía en el trabajo escolar.

El compromiso con la meta consensual por parte de los maestros es otra característica. Aceptan invertir mucho tiempo y energía en el trabajo escolar. Ellos disfrutan su trabajo. Se da por seguro que trabajando duro juntos se puede lograr mucho. Esta dedicación común crea también un sentimiento de grupo y de unidad. Los maestros se identifican intensamente con la escuela. Se sienten vinculados a la calidad de la escuela. Están orgullosos de trabajar allí. Esto los motiva para luchar por el mejoramiento.

En la escuela como organización profesional se enfatiza el carácter formal de los contactos entre los maestros. Los miembros del equipo se consideran colegas antes que amigos. Numerosas discusiones formalmente organizadas e instancias de cooperación (como reuniones del plantel docente, discusiones sistemáticas con los colegas del mismo grado, comité de dirección, grupos de trabajos diversos) funcionan como una estructura de apoyo. Se las considera significativas y necesarias con respecto a las actividades de la clase y el desarrollo profesional de los maestros. Cada reunión es cuidadosamente preparada y dirigida.

Es necesario asegurar que el trabajo delegado a diferentes grupos o individuos sea visible para todos. Por lo tanto, la reunión del staff funciona como un canal de comunicación donde se informa a todos sobre el trabajo de varios individuos o grupos y se coordina ese trabajo. De ese modo, se puede tener un panorama de lo que está sucediendo en la escuela.

En estas escuelas, el intercambio regular de experiencias y cooperación es una costumbre. Los asuntos de trabajo son discutidos dentro del equipo. Además se dispone de espacio para proponer esos asuntos. El presupuesto es: "Juntos podemos hacer más que solos". Así, se ha formado una red de apoyo interno y de funcionamiento profesional de los colegas. El conocimiento, las destrezas y los medios son una propiedad común. La norma es: "Lo que hace uno de nosotros, debería beneficiarnos a todos". Esto da como resultado una fuerte conciencia de equipo. Los maestros consideran la capacidad para trabajar en equipo como un valor más que la suma de individuos. Es algo a lo que uno pertenece. El equipo proyecta dinamismo y entusiasmo. A pesar de esta fuerte conciencia de equipo, la importancia del maestro individual es objeto de énfasis. En estas escuelas, como en un equipo de fútbol profesional, la capacidad individual de los maestros y las posibilidades del equipo están unidas. El director es una figura importante en la introducción de estas normas.

En este equipo puede haber tensiones. Por un lado, no se evitan los conflictos y algunas veces alguien se atreve a usar lenguaje fuerte, pero por otro lado, uno se asegura que los conflictos no controlen el funcionamiento de la escuela. También aquí el clima de trabajo se evalúa generalmente en forma positiva. Pero no estamos hablando de un equipo donde los maestros sean, en primer lugar, amigos o donde sea costumbre tener contactos regulares fuera de la escuela. En primer lugar, se viene a la escuela a trabajar y practicar la profesión.

A modo de conclusión debemos decir que una cultura del dominio del saber específico y de la eficacia está presente en la escuela como instituto profesional. El presupuesto básico es "Tenemos que cumplir una importante tarea profesional".

En este tipo de escuelas, si bien se apunta a la realización de un trabajo en equipo, la gestión escolar le da mayor prioridad al trabajo por el bien de la institución y no tanto por la unidad de sus integrantes. En este caso, estaríamos ante una escuela con mayor grado de desacople que la anterior dado que son más frecuentes los enfrentamientos y el director no evita tensiones. Si es necesario se enfrenta con los maestros para solucionar los conflictos. Esto hace, que en muchas oportunidades se produzcan desajustes y contradicciones en los procesos y fines organizativos.

#### La escuela del vivir-juntos-pero-separados

El director en este tipo de escuelas puede ser caracterizado como un director inexistente. Vive al margen del funcionamiento escolar diario y tiene poco contacto con los maestros. Esto se relaciona con el hecho de que el director no está presente en la escuela a menudo o funciona de una manera invisible. Los maestros

no conocen en que consiste la tarea del director, por lo general se sienta en su oficina sin nadie saber que es lo que está haciendo allí. En general, la accesibilidad y visibilidad de este director son escasas. Con respecto a la relación con los padres y la comunidad local no tiene interés y no le parece necesario comunicarse con las familias ni con la comunidad, muchas veces pone la excusa de que ni las familias ni la comunidad apoyan a la escuela.

SI tienen lugar los contactos entre el director y los maestros, son generalmente problemáticos. En algunas escuelas, la relación entre el director y el plantel docente es de discordancia, pero debido a que no puede esperarse nada del director los contactos son superficiales. De este modo es posible evitar los conflictos. En general, estos maestros hablan de su director en forma negativa.

El principal inexistente vive distanciado de la práctica docente de sus maestros. Casi nunca visita las clases y está mal informado acerca de lo que sucede en los salones de clase. Los maestros describen al director refiriéndose a su falta de competencia pedagógico didáctica. Estos maestros experimentan al principal como alguien que está ausente cuando se lo necesita. Experimentan poco apoyo y poca valoración. Es obvio que con este director no se puede hablar de asuntos profesionales. Los maestros dicen: "Siempre que tenemos problemas, es mejor tratar de resolverlos entre nosotros". La regla comunicada por el director es: "Si ustedes me dejan solo yo también los dejaré solos a ustedes." Este director piensa que es importante que todo marche fácilmente y sin problemas. Los problemas son considerados molestias.

El director inexistente comunica expectativas confusas y vagas a su plantel. Ellos sienten que él deja que la escuela funcione día a día sin una visión clara. Hablan de la falta de un leitmotiv. El director inexistente es fácilmente influenciado por personas ajenas a la escuela. Una reacción de los padres, por ejemplo, puede ser suficiente para modificar lo que se había dispuesto. Se hablan muchos asuntos pero, eventualmente, no se llevan a cabo. En este sentido, si bien los padres pueden modificar lo dispuesto dado que el director es fácilmente influenciado, tampoco el papel de las familias es significativo en la escuela del vivir juntos pero separados. El director no propicia instancias de integración escuela-familia dado que no se interesa por la apertura al mundo exterior. Los intereses de las personas externas a la escuela, (incluyendo además de las familias, el de diferentes organizaciones de la comunidad local), no son tomados en cuenta, dado que no existe interés por parte de este gestor por el mantenimiento y mejoramiento de la institución.

El director tampoco funciona como fuerza de cohesión y motivación para el grupo. En consecuencia, los maestros se repliegan en sus salones de clase. Para un grupo de maestros esto estimula la autosatisfacción. Ellos adoptan la ley del director: "Déjenme solo, yo

también los dejaré solos". Otro grupo de maestros pide más apoyo y un marco de trabajo definido.

El director inexistente se refugia y concentra en el aspecto administrativo de su tarea. Esta es considerada una reacción de defensa debida a la falta de competencia pedagógico-didáctica.

También son problemáticos el compromiso y la solidaridad del director con la escuela. Como consecuencia de la experiencia negativa con el director actual, los maestros enfatizan en contraste con los directores anteriores. Esto funciona como un mecanismo para idealizar a los directores anteriores.

La meta consensual en la escuela del vivir juntos pero separados puede caracterizarse como un barco sin compás. Estas escuelas se caracterizan por una falta de visión respecto a su propio futuro.

Es de destacar que la mayoría de los maestros hablan en primera persona, no logran hablar en términos del equipo y la escuela como un todo. Esto lleva a la conclusión de que estos maestros no consiguen hablar y pensar en la escuela de esta forma. Lo característico de este tipo de escuelas es que el acento recaiga en el trabajo de cada maestro en su clase. Estas escuelas carecen de una perspectiva, no hay vínculos entre las actividades diarias y el logro de metas futuras. No existe cooperación e intercambio entre los maestros, cada uno está desinformado del trabajo de los otros. No hay un sentimiento de unidad y comunidad.

El equipo en este tipo de escuelas puede ser caracterizado como un equipo no comprometido. Tenemos que hablar de un grupo de individuos separados más que de un equipo. Cada maestro se interesa principalmente en su propia clase. Estos maestros no se apoyan uno al otro, ni personalmente ni profesionalmente, salvo unas pocas excepciones. Incluso estos casos excepcionales son momentos aislados de comunicación y cooperación, que tienen lugar voluntariamente. En general, no hay un sentimiento de unidad y comunidad. Las estructuras formales existentes están limitadas a un mínimo y funcionan como estructuras vacías. Una reunión no es un motivo para fortalecer la unidad, sino un momento en el cual se hacen anuncios.

El clima de trabajo en estas escuela es bastante negativo. En muchas escuelas las relaciones entre los miembros del equipo se hacen inciertas y se desmoronan.

Como resultado de los conflictos surgen varias subculturas de personas que no comparten la misma opinión. Generalmente, estos conflictos escapan al control por causa de pequeños detalles. Por cierto tiempo, entonces, esto domina el funcionamiento escolar. Este clima de trabajo negativo asfixia la satisfacción laboral de los maestros.

Este es el ejemplo más claro de estructura con mayor grado de desacople.

La gestión escolar en este caso impulsa a que las relaciones entre los distintos componentes de la institución muestren carácter indirecto y ocasional producto de la existencia de fines indeterminados y diversos.

El director le da poca importancia a que el personal de la escuela lleve a cabo sus tareas en un ámbito caracterizado por la ambigüedad y el aislamiento.

### 1.2.5 El rol de la familia y sus transformaciones

En la presentación se introdujo el interés por el estudio de la relación que tienen las familias con la escuela. También se señaló la falta de investigación académica del vínculo escuela familia. EN este sentido, se creyó necesario la construcción del significado de familia.

Con los siguientes conceptos, el lector podrá ubicarse y entender a que nos referimos, y de que concepto partimos cuando hablamos de familia. Para ello hemos creído necesario, además de conocer y explicar por medio del marco teórico lo que es la gestión escolar, también explicar el significado del sistema familiar en Uruguay.

Es bien conocida la importancia de la institución familiar en la socialización de los niños y jóvenes. La transmisión de normas y valores comienza a estructurarse en el ámbito de las relaciones familiares. La familia es también el ámbito del cuidado y el afecto. Las experiencias vividas en el núcleo familiar se combinan con las de otras instituciones, entre ellas la escuela, en el proceso de formación del sujeto, de manera complementaria.

La pérdida de funciones de la familia es uno de los rasgos más notables de las tendencias sociales de nuestro tiempo. Históricamente, muchas de las funciones tradicionales que en el pasado se asociaban a la unidad familiar han sido transferidas total o parcialmente a otras instituciones especializadas de la sociedad. Tal transferencia puede ser entendida como un proceso normal de diferenciación y especialización funcional que acompañó las tendencias más generales hacia la heterogeneidad y complejización creciente de la sociedad contemporánea. Los rasgos básicos de este proceso se manifestaron en particular, en la declinación de las actividades productivas de la unidad familiar y en la transferencia de buena parte de las funciones de socialización y educación hacia otras instituciones específicas.

Este tránsito ha sido examinado por los historiadores de la familia cuando se refieren a las grandes transformaciones ocurridas en los "sistemas familiares". En este sentido, son múltiples las tipologías y periodizaciones que se han construido para intentar aprehender la naturaleza de los sistemas familiares a lo largo de la historia.

Los estudios históricos han puesto en evidencia que las transiciones entre sistemas familiares, se acompañaron siempre de críticos problemas de ajuste entre sociedad y familia cuyas consecuencias más notorias se manifestaron en el plano de la integración social. Que el proceso de pérdida de funciones de la familia deba ser observado como algo normal, no quiere decir pues, que esté exento de tensiones y conflictos.

Uruguay está transitando por un proceso de transformación de la familia, en el cual el sistema familiar dominante en el pasado está dando lugar a otro. Se asume, además, que el nuevo sistema familiar en formación participa de muchos de los rasgos más generales de la transformación de la familia contemporánea a escala mundial, sin ser necesariamente idéntico. El cambio de sistemas familiares, viene acompañado de problemas críticos para el

funcionamiento de la sociedad y de los individuos, en especial, para aquellos sectores sociales más desprotegidos que no disponen de recursos alternativos, tanto material como intelectual y cultural.

Desde un punto de vista sociológico, el impacto del quiebre del modelo familiar de tipo "breadwinner" implica la erosión de las bases normativas de la familia sustentada en sistemas valorativos prevalecientes que definieron históricamente las relaciones de autoridad, poder y legitimidad de los roles familiares de género. La norma socialmente aceptada es que el jefe varón constituye la autoridad central de la familia y que la misma deriva y se recrea mediante la función que cumple el hombre como base del sustento material y económico de la familia. Como en toda construcción de un sistema normativo, no son sólo los actores involucrados quienes lo definen. Existen tradiciones, agencias e instituciones sociales, encargadas de emitir y legitimar el conjunto de prescripciones básicas que forman el núcleo central del sistema de normas.

Es posible afirmar que por lo menos una de las áreas problema de la familia contemporánea proviene de las tensiones propias del desajuste entre los sistemas de normas y de comportamientos. El trabajo femenino, y la creciente independencia de la mujer, al involucrarse en la esfera pública y del trabajo, resienten el equilibrio "natural" normativamente prescrito de la familia. Cuando ello coincide o es provocado por la depreciación del rol del hombre como aportante capaz de satisfacer íntegramente las necesidades de la familia, por ejemplo, por razones de recesión, desempleo o caída de los salarios de la "fuerza de trabajo primaria", cabe esperar que las tensiones sean mayores y mayor también la vulnerabilidad del rol tradicional de padre y esposo.

Kaztman (1993) examina desde este punto de vista el círculo vicioso que lleva a los hombres a desprenderse de las responsabilidades y obligaciones para con la familia contribuyendo a la desorganización familiar, a la reproducción generacional de la pobreza y a los efectos de la socialización de las nuevas generaciones.

### 1.2.6 Vínculo de la escuela con los padres como parte de la tarea educativa.

Vistas estas transformaciones ocurridas en la familia parece más necesario establecer un vínculo entre la familia y la escuela para el logro de un adecuado desarrollo integral del niño que le permita optimizar su proceso de aprendizaje.

Desde esta óptica, el establecimiento de un adecuado vínculo y una fluida relación con los padres forma parte del proyecto educativo que la institución escuela y cada maestro en particular formula e implementa. El mismo es el que establece los propósitos a alcanzar y los medios considerados más aptos para lograrlos en cada situación específica.

La necesidad de la integración de la familia a la escuela radica en lograr un mayor conocimiento, por un lado, las familias de la escuela, y por el otro, la escuela de las familias,

y así poder generar determinadas condiciones para una relación cooperativa, con el propósito de identificar puntos de encuentro entre la propuesta escolar y las expectativas de la familia.

Si se convoca a los padres para reuniones de orden puramente informativo, siendo el único objeto de la reunión, los mismos se ven relegados a un rol pasivo. Partimos de la base de que a la familia también le interesan reuniones de convivencia en las que puedan compartir actividades en común.

El aporte de los padres hacia la institución educativa a la que asisten sus hijos es importante, en la medida en que se puede elaborar un programa, incorporar mensajes y aportes de los padres destacando acuerdos y conclusiones a las que se arriben.

De acuerdo con lo anterior en el presente trabajo se plantea la siguiente hipótesis:

El trabajo en equipo y el manejo de estas problemáticas se facilita cuando la escuela como institución asume el desafío del relacionamiento con los padres y no queda liberado a los impulsos personales de cada maestro, y en la medida en que funciona abierta a la comunidad buscando apoyarse en las redes de servicios comunitarios locales para brindar respuesta más integral a las necesidades de las familias.

En este sentido se podría relacionar el grado de desacople con la participación familiar. Una escuela que se interese por su apertura al entorno y a su vez logre un buen trabajo en equipo, (menor desacople) va a tener mayor respuesta de las familias que una escuela que actúe aisladamente tanto de la comunidad local como de los padres (mayor desacople).

De acuerdo con la anterior afirmación consideramos que la mayor o menor integración de las familias depende de cómo la escuela oriente la situación. Si a la escuela le interesa una participación efectiva de los padres, es importante la selección de temáticas que incluyan a las familias tratando de interpretar sus preocupaciones, dándoles espacios para intervenir utilizando técnicas que faciliten su participación.

La escuela, es la que se encarga de iniciar el proceso de integración manifestando inquietudes que tengan que ver con el centro y con el proceso de aprendizaje de los niños, preocupándose de encontrar los medios más adecuados para realizar convocatorias y jornadas de integración. Dado ese paso inicial, las familias colaborarán con la escuela de acuerdo a las demanda que la misma presente.

La relación escuela-familia se entabla y se fortalece a través de muy diversas formas, el encuentro cotidiano cuando llevan o van a buscar a sus hijos, los mensajes enviados a través de los niños, las entrevistas personales realizadas a todos o a algunos de ellos, la participación conjunta en actividades convocadas por la escuela o por otras organizaciones de la comunidad.

Crear sólidas relaciones públicas implica un esfuerzo cooperativo entre la escuela y las familias, esfuerzo que servirá de impulso para mejorar la política, programas y servicios educativos.

Uno de los medios para lograrlo es una comunicación efectiva en ambas direcciones. Cuando la escuela y las familias se comunican en forma eficaz la comprensión resultante lleva a su cooperación.

Las relaciones escuela-familia forman una red de comunicaciones mediante lo cual las escuelas informan a las familias sobre lo que hacen, cómo y por qué lo hacen. Un programa sólido de relaciones escuela-familia informa sobre la situación, necesidades y logros de la escuela para que las relaciones públicas y la comunicación sean eficaces, para asegurarse de que los mensajes sean recibidos y comprendidos, el equipo directivo necesita establecer un diálogo con las familias, adoptar algún medio para conversar y discutir sobre los temas que interesan a ambos (escuela-familia).

Por lo tanto interesa estudiar el carácter de las relaciones o vínculos que se dan entre las familias y las escuelas, la modalidad, la intensidad, los efectos.

Como toda experiencia de comunicación, está afectada por las expectativas e imágenes mutuas, por las historias personales, tanto de los padres como de los maestros y depende de la apertura a un mayor conocimiento mutuo, del establecimiento de códigos que posibiliten el entendimiento, de la generación de un clima de confianza y respeto mutuo. Establecer una comunicación adulto-adulto es un primer desafío para ambas partes. Esta relación se establece entre las direcciones y los padres, pero también entre los últimos y los distintos maestros con que tienen contacto sus hijos.

### 1.3 Pregunta e hipótesis de investigación.

Este apartado realiza la presentación de la pregunta que guía esta investigación y de las hipótesis derivadas de la misma. También se introducen los diferentes conceptos manejados que complementan los elementos del marco teórico ya indicados.

#### 1.3.1 Definición del problema.

La pregunta que da origen al presente proyecto de investigación comprende dos áreas temáticas que tienen que ver con la educación: la escuela y la familia.

Dentro del área temática escuela se maneja dos conceptos: el de estructura desacoplada y el de gestión escolar.

Nuestra concepción parte de la base que todas las escuelas poseen estructura desacoplada dado que la organización interna del centro escolar es compleja, en la medida en que existen frecuentes desajustes y contradicciones entre las estructuras, procesos y fines organizativos.

La estructura interna de la escuela está compuesta por diferentes elementos (dirección, clases, comisión de fomento, área de mantenimiento y limpieza del local) relacionados entre sí. El relacionamiento entre ellos es lo que origina el grado de desacople. En este sentido el aumento de la complejidad organizativa (grado de desacople) debilita la conexión entre sus partes (elementos), de forma contraria la disminución de la complejidad organizativa (grado de desacople) fortifica la conexión entre sus partes.

Que la estructura de una escuela sea más desacoplada o menos desacoplada depende de la gestión escolar.

La gestión escolar está representada por el equipo directivo que es el responsable de llevar adelante la gestión del centro. Es quien tiene la capacidad de construir una intervención institucional considerando la totalidad de las dimensiones que le dan sentido como organización: dimensión pedagógica, curricular, la comunitaria, la administrativa-financiera, la organizacional-operativa.

Tal como hicimos referencia previamente la gestión escolar puede caracterizarse de las siguientes formas:

1- Escuela familia: el director cuando toma una decisión considera el punto de vista de los maestros. Se comunica permanentemente con ellos. Los contactos espontáneos se consideran más importantes y más valiosos que las estructuras.

2- La escuela como organización profesional: el director siempre sostiene que todo puede ser mejor. Pasa al frente y lleva adelante sus propósitos. Ciertos aspectos no pueden ser discutidos o sometidos a consideración, prefiere las posibles tensiones o conflictos antes de renunciar a su punto de vista o a sus principios. De acuerdo con este director se viene a

la escuela a trabajar, a practicar la profesión. No se evitan los conflictos y algunas veces se usan los lenguajes fuertes. Se enfatiza el carácter formal de los contactos entre los maestros.

3- La escuela del vivir juntos pero separados: el director tiene poco contacto con los maestros y generalmente son problemáticos. No se interesa en comunicarse con la familia ni con la comunidad.

Por otra parte haciendo referencia a la participación familiar, la definimos como **el conjunto de actividades mediante las cuales los padres se hacen presentes en la escuela**. Se refiere a la intervención de las familias en la escuela a través de distintas actividades por ejemplo: la interrelación y el diálogo con los directores y los maestros que circunstancialmente pueden expresarse en actividades puntuales de seguimiento y evaluación del alumno. La integración familiar en torno al acto educativo como factor de desarrollo colectivo.

La participación es considerada un compromiso encarnado en una variedad de roles y funciones significativas relacionadas con la educación de los niños.

En cuanto a la comunicación entre la escuela y las familias la misma puede tener carácter formal por ejemplo en reuniones de padres previamente fijadas por el director o los maestros. Puede tener carácter informal por ejemplo cuando los padres concurren a la escuela a hablar con los maestros en cualquier momento del día y en cualquier lugar (fuera o dentro de la escuela).

En base a los antecedentes y a los precedentes aportes teóricos surgió la siguiente pregunta de investigación:

***¿ Cómo se articula la gestión escolar con la participación familiar en las escuelas de estructura desacoplada?***

Estudiaremos dicha articulación a partir de las siguientes hipótesis:

### 1.3.2 Hipótesis de trabajo.

1- El grado de participación de los padres en el centro escolar depende del modelo de gestión que exista en la escuela

2- Cuanto mayor es el grado de desacople en la escuela, menor es la posibilidad de que exista comunicación fluida entre sus miembros. En cambio, cuando el grado de desacople es menor, la comunicación se caracteriza por la intencionalidad consciente de quienes integran

la organización. En este último caso, la atención se focaliza hacia la mayor interacción, la cual se compone por un conjunto de símbolos compartidos (lenguaje), formando una unidad básica de funcionamiento.

3- El bajo grado de comunicación entre los miembros de la escuela en cuanto a temas de orden familiar, causa la disminución de la participación de los padres en el centro escolar.

Este capítulo finaliza con la presentación de los objetivos generales y específicos que nos propusimos en la presente investigación.

### El objetivo general que guió la investigación fue:

Aportar una serie de pautas que ayuden a explicar cual es la articulación existente entre la escuela y la familia. Para ello se profundizó en el estudio de los aspectos que se destacan en la relación escuela-familia, teniendo como variables fundamentales la gestión escolar y la participación de los padres.

### Los objetivos específicos planteados son:

- 1- Detectar qué actividades realizan los padres en la escuela.
- 2- Detectar que actividades legitiman la participación de los padres en la escuela.
- 3- Detectar qué actividades realiza el director en el centro escolar. Si son actividades que se inclinan al trabajo en equipo con los maestros y los padres, o si son actividades únicamente administrativas (realización de informes, etc.).
- 4- Conocer cuales son los factores que determinan que en la organización se generen mayores desajustes.
- 5- Determinar si realmente existe preocupación de los padres para mejorar la actividad escolar, con el objetivo de establecer cuales son las tareas que efectivamente se realizan.

## **CAPITULO II: METODOLOGÍA**

### **2.1 Estrategia de investigación.**

El siguiente capítulo refleja la construcción del diseño auxiliar, el cual me ayudó a tomar decisiones sobre la producción de la información necesaria para cumplir con los objetivos de investigación.

#### **2.1.1 Tipo de diseño.**

El diseño propuesto en este proyecto es el Estudio de Casos Múltiples, tipo VI según la tipología establecida por Yin (1989).

Es un diseño longitudinal caracterizado por plantear el análisis del problema de estudio a lo largo del tiempo, con el propósito de observar su dinámica. La obtención de la información fue planificada para su realización en varias fechas.

El estudio comenzó siendo exploratorio ya que se disponía de escasa información sobre el objeto de conocimiento teniendo como propósito familiarizarnos con el problema de investigación. Para ello comenzamos con las observaciones, las cuales fueron realizadas a lo largo de todo el trabajo de campo siguiendo la misma pauta, incluyendo las variables que más adelante mencionaremos.

Si bien el estudio de casos es criticado por no ser representativo y por no permitir gran generalización, tiene algunas ventajas que se plasman en:

La primera es que siguiendo las pautas manejadas por Yin, el estudio de casos permite confirmar y poner a prueba proposiciones teóricas como las desarrolladas en el capítulo anterior, y poder comprobar si estas son correctas o si se debe hacer énfasis en otras alternativas de explicación.

Otra razón es que a partir del estudio de casos se pueden revelar características y problemas de un tema hasta hoy desconocido, lo cual permite fomentar la aparición de nuevas investigaciones y además el estudio de políticas educativas que tiendan a solucionar los problemas revelados.

El fin del diseño, como el de la investigación en general, fue lograr la máxima validez posible, es decir la correspondencia más ajustada de los resultados del estudio con la realidad. Vale decir que tanto por la diversa naturaleza de la realidad y de las ideas, como por las limitaciones del conocimiento humano, las ideas obtenidas en el proceso de investigación llegan a ser una imagen aproximada de la realidad pero nunca una expresión perfecta de la misma.

Se tomaron decisiones a lo largo de todo el proceso de la etapa de campo. Algunas de las decisiones se efectuaron al principio y otras fueron surgiendo sobre la marcha. Fueron cuestiones que debieron trabajarse en su transcurso y resolverse en cada circunstancia concreta del campo.

La selección del tipo de diseño conduce a un análisis de los factores de validez interna, externa, de constructo y confiabilidad.

En cuanto a la confiabilidad, la misma se logró en base a la construcción de un protocolo que me permitió trabajar la información detalladamente y así construir una guía de pasos a la hora de comprobar la validez de la recolección de datos.

En relación a la validez de constructo, la misma fue lograda a través de una delimitación precisa de los conceptos teóricos propuestos, procurando realizar una operacionalización múltiple así como la utilización de diversas técnicas .

En cuanto a la validez interna el proyecto se encuentra influenciado por variables externas al mismo, las cuales deben ser tenidas en cuenta si se pretende establecer relaciones entre las variables consideradas, ellas son:

- A- Derivadas por la presencia del investigador en el campo de investigación.
- B- El tiempo, cuando el diseño exige la repetición de observaciones.

En este caso se eligió la triangulación de técnicas puesto que se realizaron encuestas, entrevistas y observaciones.

La triangulación de fuentes y la utilización de múltiples técnicas de relevamiento de datos pretende contrarrestar en cierta medida dichas variables.

## 2.2 Selección de los casos.

El estudio se realizó en dos escuelas de Montevideo. Para la selección de los casos tuvimos en cuenta el tamaño de los centros, debido a que pretendimos hacer un estudio abarcativo. Para ello, tuvimos cautela en seleccionar una escuela de escala grande y otra escuela de escala chica.

El caso A es una escuela de escala grande integrada aproximadamente por 800 alumnos. Está ubicada en el Cerro.

Es una escuela cuya estructura edilicia comprende tres pisos, habiendo en cada uno aproximadamente siete salones. Los grados más chicos (primero y segundo) funcionan en la planta baja, distribuyéndose el resto en el segundo y tercer piso.

En el patio que da al fondo de la escuela hay tres salones construidos recientemente donde se dictan clases de segundo y tercero. También están los baños y canchas de juego.

A la entrada funciona la dirección.

En cuanto al nivel socioeconómico los alumnos que asisten se pueden considerar de un nivel medio, habiendo también de nivel bajo.

El caso B es una escuela de escala chica integrada aproximadamente por 300 alumnos sumando los turnos de la mañana y la tarde. La misma está ubicada en el Prado.

En sus orígenes el edificio no funcionaba como escuela sino que era una casa de familia, por lo que la distribución de los salones, dirección, baños no se ajusta al caso típico de una escuela sino que está adaptada a tales efectos.

Cuenta con dos pisos, en la planta baja funciona jardinería y los tres primeros años (primero, segundo y tercero) y en la planta alta funciona cuarto, quinto y sexto.

En el fondo está el patio donde los niños tienen el recreo. En ese lugar se construyó un salón multiuso donde se realizan actos, cumpleaños y demás actividades. También allí se encuentra la cantina y los baños.

Hacia el frente, en el hall de entrada, funciona la dirección, la sala de computadoras, el baño de maestros y el salón donde se dicta la clase de jardinería.

En cuanto al nivel socioeconómico se puede caracterizar de un nivel medio,

En los dos turnos, mañana y tarde, funciona la misma escuela bajo la responsabilidad del mismo equipo directivo.

### 2.3- Universo y unidades de observación.

El universo de estudio lo constituyen dos escuelas de enseñanza primaria de Montevideo pertenecientes a los barrios mencionados.

Las unidades de observación fueron:

- 1- Los directores de cada una de las escuelas.
- 2- Los subdirectores de cada una de las escuelas.
- 3- Los maestros de los tres primeros años, (dos por escuela).
- 4- Los padres de los alumnos de primero, segundo y tercero de los cuales se extrajo una muestra aleatoria.

### 2.4- Fuentes de información.

PRIMARIAS: los directores de las escuelas.

Los maestros de los tres primeros años, dos por cada grado en cada una de las escuelas.

Los subdirectores de cada escuela.

Los padres de los alumnos de primero a tercero escogidos en la muestra.

SECUNDARIAS: las listas de los alumnos de primero a tercero para poder seleccionar la muestra de padres.

## 2.5 Relevamiento de datos, desarrollo de las etapas cuantitativas y cualitativas de la investigación.

### Encuesta:

Considerando el tipo de investigación se optó por la técnica de relevamiento de datos de tipo cuantitativo, a partir de una fuente primaria. La herramienta metodológica a utilizar, en este caso, fue la encuesta que se caracteriza por ser elaborada a partir de datos que se remiten directamente a las hipótesis y objetivos de la investigación.

La ventaja de la encuesta es que permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio. También facilita la comparación de los resultados los cuales pueden generalizarse, dentro de los límites marcados por el diseño muestral efectuado.

La misma fue realizada a una muestra de padres de los niños de primero, segundo y tercero y a seis maestros por escuela, dos por cada grado.

En esta primera etapa (encuesta) se pretendió cubrir un número importante de aspectos relacionados con las dimensiones definidas en el estudio.

En el caso de las encuestas a maestros se pueden destacar las siguientes variables que se relacionan con nuestro tema de investigación: el tipo de gestión, dinámica de trabajo, contacto de los maestros con el director y los padres, actividades en que demuestran mayor interés en participar, entre otras. En el caso de la encuesta a padres se destacan los siguientes: ocasiones de concurrencia a la escuela, actividades en las que participan, actividades del director, organización de fiestas beneficio. Dado que la población a analizar, la totalidad de padres, nos fue imposible de abarcar por razones de presupuesto y de tiempo, se observó solo una parte de la población. Esta parte constituyó la muestra, la cual fue seleccionada de manera que haya representado, a pequeña escala, la población de la que se extrajo. De esto depende la posibilidad que los resultados se puedan generalizar y hacerse extensibles solo a la población de referencia.

Se siguieron procedimientos de selección aleatorios a través de una tabla de números aleatorios luego de hecho el cálculo de la muestra. Se aplicaron 45 formularios a 45 padres (incluyendo las dos escuelas), los cuales fueron seleccionados aleatoriamente.

Como el nuestro es un estudio de casos, se podrá generalizar los resultados solo a la población de referencia y no a otros tiempos y contextos.

A su vez se realizaron 12 encuestas a maestros, seis en cada escuela, dos maestros por grado de primero, segundo y tercero.

## Entrevista

La segunda técnica, entrevistas, se aplicó al equipo directivo de cada escuela, para recoger información sobre la posición del director hacia el centro y sobre todo el vínculo que tiene el mismo con las familias.

Se partió de un guión de entrevista, el cual contiene temas que se cubrieron de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación (gestión escolar y participación de los padres).

Las variables principales que conforman la pauta de entrevista al equipo directivo son las siguientes: actividades realizadas por el equipo directivo, temas tratados que relacionen escuela y familia, vías de comunicación entre la escuela y la familia, actividades que incluyan a los padres, actividades realizadas con la Comisión de Fomento, tipos de jornadas de integración.

El interés se centró en recoger el flujo de información particular de cada entrevista, además de captar aspectos no previstos en el guión, siendo incorporados a este en la medida en que se consideraron importantes. Los temas fueron generados de acuerdo a la modalidad de las personas entrevistadas.

El objeto de esta segunda etapa, de índole cualitativa, fue profundizar sobre algunos aspectos que en las encuestas cobraron cierta importancia, de esta manera se tocaron temas relativos a las actividades realizadas por el equipo directivo en la escuela y el vínculo del mismo con los padres en el centro escolar, y cómo esto es visto por la escuela, las actividades que se realizan en común con las familias, si la participación es suficiente o no.

La entrevista es un instrumento muy utilizado e importante de la investigación social empírica, fue utilizada para acceder al conocimiento de comportamientos y rasgos individuales de las personas, y para dar cuenta de los comportamientos con respecto al tema estudiado.

La misma, fue preparada en todos los casos en forma rigurosa en términos teóricos y técnicos, para evitar caer en una conversación con escaso interés científico.

EL tipo de entrevistas llevadas a cabo en todos los casos fue de entrevistas en profundidad.

En cuanto al grado de dificultad que presentaron las dos primeras etapas (encuesta y entrevista), se puede decir que no fue de consideración en el sentido de que generalmente se comprendían las preguntas y las frases, y no existieron problemas al momento de presentar las respuestas

## Observación.

Por último la tercera etapa abarcó las observaciones realizadas en las escuelas considerándolas propicias dado que se sabía poco acerca del fenómeno a estudiar (escuela-familia). Las mismas observaciones fueron orientadas y enfocadas al objeto concreto de investigación, que incluye la gestión escolar y la participación de los padres. Esta etapa nos permitió contar con nuestra versión de lo que sucede en las escuelas, además de las versiones de otras personas a través de encuestas y entrevistas.

Concretamente lo que observamos fue la función del equipo directivo, los maestros, los auxiliares de limpieza, las actividades que efectuaban los padres integrantes de Comisión Fomento, la concurrencia a la escuela de padres (no necesariamente de los padres integrantes de Comisión de Fomento) durante toda la jornada por diversos motivos, el relacionamiento de éstos con el equipo directivo, el relacionamiento entre maestros y equipo directivo, también entre equipo directivo e integrantes del área de mantenimiento y limpieza.

De alguna manera la observación entre los integrantes del centro escolar es lo que nos permitió tener una primera impresión acerca del grado de desacople de la escuela, o al menos tener una idea aproximada que posteriormente se reforzaría con las entrevistas y las encuestas, aquí radica la importancia de la triangulación. En este sentido el grado de desacople desde la observación lo medimos de acuerdo al clima existente, es decir desde la observación percibimos si el clima era armónico o existía algún tipo de conflicto, lo cual fue captado a través del análisis del tipo de relacionamiento humano existente entre los integrantes de los centros.

La observación, tuvo como objeto obtener datos que no se relevarían en las encuestas ni en las entrevistas, porque difícilmente se habla de ello, por medio de la misma se vio como funciona la escuela en forma concreta, las interacciones y eventos (concurrencia de padres, relacionamiento entre padres y director, relacionamiento entre director y maestros, etc.).

Consideramos esta técnica dado que es adecuada en estudios exploratorios, descriptivos, aquellos orientados a la generación de interpretaciones teóricas, y para el examen crítico.

Las tres técnicas brindaron buena información contemplando los aspectos deseados.

En cada escuela se dio un comportamiento diferente. En la escuela A se obtuvo más información con las observaciones que con las entrevistas dado que, estas últimas, no fueron respondidas con fluidez. En cambio, en la escuela B tanto las observaciones como las entrevistas fueron igual de fructíferas dado que las respuestas a las preguntas fueron muy fluidas.

En cuanto a las encuestas escuela A y escuela B no mostraron diferencias ya que la mayoría, tanto la encuesta a padres como la encuesta a maestros, fueron contestadas correctamente y devueltas en el tiempo previsto.

## **CAPITULO TERCERO: ANALISIS DE LOS CASOS.**

Este apartado desarrolla un análisis de los conceptos presentados en la primera parte, teniendo como objetivo ver en la realidad como es el relacionamiento entre la escuela y la familia. Para ello, a partir de los datos recabados en las entrevistas, encuestas y observaciones, se llevó a cabo el estudio de cada una de las escuelas.

### **3.1 ANALISIS DEL CASO A.**

Para recordar, esta escuela es de escala grande compuesta por 800 alumnos ubicada en el Cerro.

A través de las observaciones, y de las entrevistas se llegó a delimitar que la gestión escolar se caracteriza por estar orientada hacia lo administrativo y a lo pedagógico, restándole importancia a lo comunitario (familias y el barrio).

Se visualiza que la actividad de la gestión tiene como tarea principal ordenar una excesiva cantidad de papeles, informes de rutina y trabajos apresurados. La tarea permanente es llenar planillas de asistencia, limitándose el dialogo entre los integrantes del equipo directivo y eventualmente de integrantes de Comisión de Fomento, que asisten diariamente a la escuela a colaborar en la venta de merienda, (las integrantes son siempre las mismas).

En ningún momento apreciamos comunicación de información entre los maestros, en general cada docente cuenta consigo mismo para resolver sus problemas. Los docentes trabajan en un aislamiento profesional y observamos que el director tampoco organiza actividades para quebrar este modo de organización, o para comunicar sus expectativas. Por lo tanto, el nivel de aula y el nivel de centro permanecen separados, careciendo el director de capacidad para crear lazos entre ambos niveles.

No emerge del equipo que integra la escuela una visión compartida sobre distintos aspectos tales como: distribución de tareas, organización de salidas, organización de eventos para la obtención de fondos.

Las observaciones y entrevistas dejan ver que lo que prima es la autonomía individual de los maestros, cultivándose el sentimiento de privacidad y responsabilidad individual siendo común el aislamiento. Los docentes tienen poco tiempo para establecer relaciones muy amistosas entre sí, prevaleciendo un escaso sentimiento de camaradería. En general trabajan por sí mismos y son impersonales para con los demás.

El clima está inclinado hacia el cumplimiento de la tarea y prescinde de la satisfacción de las relaciones sociales entre los docentes y el equipo directivo, e incluso de los docentes entre sí.

De acuerdo con los datos relevados en las entrevistas, las salidas didácticas se realizan a menudo, siendo cada docente el que se encarga de su clase no propiciando salidas en grupos de paralelos, ni con otras clases.

Observamos que el personal tiene pocas oportunidades de reunirse, de aunar los recursos y trabajar de modo operativo con sus problemas, lo cual es producto de los sentimientos de aislamiento y de la poca comunicación entre los miembros que integran la organización escolar.

En raras excepciones se llevan a cabo trabajos de paralelo, (entre los mismos grados), y por lo general los que lo hacen son siempre las mismas clases. En este sentido no hay unidad de criterios y opciones de trabajo en común.

**“Los maestros decimos siempre que cada maestro con su librito. Aunque algunas veces se reúnen en paralelo, no es frecuente, siempre se respeta la individualidad de cada maestro”. (Subdirectora).**

Esto estaría reafirmando que en la escuela se favorece escasamente las relaciones profesionales entre los maestros. La estructura de la escuela en este aspecto propicia el celularismo: cada maestro en su aula con sus correspondientes alumnos y tareas.

Por otra parte, a partir de la observación, en algunas ocasiones, se pudo visualizar problemas de relacionamiento. En este sentido, percibimos que la comunicación entre algunos maestros y el equipo directivo presenta dificultades dado que se generan discusiones que no llegan a solucionarse, lo que resulta en la existencia de conflictos permanentes.

Las visitas del director a las clases son pocas dado que los grupos son muchos y a veces no es posible cubrirlos todos.

**“En general nosotros nos dividimos porque acá son 26 clases por lo tanto yo no puedo abordarlas a todas como tengo subdirectora nos dividimos las tareas. Yo en general voy en un mes a ver a todos los maestros y como mucho dos veces más tampoco, como tú verás que todo esto es muy arduo. Aparte de estas instancias se trata en lo posible que cada clase sea la responsable de sus acciones.”(subdirectora escuela A)**

Con respecto a las familias, las observaciones y las encuestas revelaron que el contacto del equipo directivo con las familias es por problemas puntuales (de rendimiento o de conducta) y muy breve dado que dedica su tiempo al control de las tareas administrativas

Se utiliza mucho la frase “estamos muy ocupados y no podemos atenderlo”.

**“ La familia está presente siempre, nosotros hemos intentado acercar a los padres a la escuela pero es difícil la entrada y la salida de los padres, ellos a veces no saben ubicarse entonces tienen tal lugar pero a su vez invaden y yo quiero que lo de la escuela se resuelva entre los maestros. Los niños por tratos de conducta que los papás vengan cuando necesitan verlos.” (Directora).**

**“ Hay mamás que son domésticas o que cuidan chicos y te dicen yo vendría encantada pero tengo que traer al nene que cuido o tengo que dejar de limpiar una casa”. (Directora).**

Como todos sabemos la mujer actual ya no se dedica solo a las tareas domésticas, sino que también la necesidad económica de sustento familiar y la necesidad de realización personal la ha vinculado a otros ámbitos en donde puede desarrollarse profesionalmente. En este sentido, muchas veces no dispone de tiempo para asistir a la escuela a la que concurre su hijo.

De todas formas lo anterior no es considerado un impedimento para que los padres se vinculen de una forma u otra a la institución dado que hay otros mecanismos de participación que no necesariamente se plasman en la presencia física de las familias en el centro escolar. Con esto nos referimos a otras formas de participación como puede ser por ejemplo a través de periódicos elaborados en la escuela, y el interés que demuestren al leerlos o no. Acá es sustancial el trabajo que haga la escuela en relación a la importancia que le da a la integración de las familias. Si la escuela y específicamente el equipo directivo, por falta de tiempo y muchas veces de disposición, no promueve instancias y mecanismos de integración que contemplen los condicionamientos socioculturales que impiden la asistencia de los padres principalmente en lo que se refiere al plano laboral, tampoco va a obtener respuesta dado que a las familias es necesario motivarlas y demostrarles la importancia que tiene la escuela para que ellas se preocupen más por la institución.

Por otro lado, también están los padres que no se preocupan por la escuela aunque dispongan de tiempo y no trabajen fuera de su casa, pero estos casos no constituyen la mayoría.

Sin embargo el contacto de los padres con los maestros es diferente, dado que los docentes tienen mayor disponibilidad de tiempo y este mantiene una relación más directa con el niño que el equipo directivo. Dicho comportamiento demuestra que la causa principal que vincula las familias a la escuela son los chicos y no la institución.

A partir de estos parámetros, es claro que la escuela no se caracteriza por la integración de sus miembros. En tal sentido esta escuela se caracteriza por no tener un sentimiento de nosotros sino que cada uno trata de hacer las tareas en forma individual.

En la escuela se visualiza claramente la complejidad organizativa lo que hace que se debilite la conexión entre sus diferentes partes, formándose sistemas de funcionamiento paralelo. Tanto las encuestas como las observaciones nos develaron que la organización se basa en el modelo de la maestra en la clase, siendo la responsable de la programación, ejecución y evaluación del currículo del alumnado bajo su cargo.

La comunicación no está adecuadamente estructurada dado que no se accede al intercambio libre de información, prevaleciendo la autonomía del maestro en la clase, tampoco se accede a la discusión abierta de ideas y a la propia discusión de desacuerdos y conflictos, y a la provisión de apoyo emocional en los momentos de estrés.

Se observó además, que algunos maestros obtienen pocas satisfacciones, ya sea con respecto al cumplimiento de la tarea como al clima humano existente en la escuela. El ánimo, muchas veces está por el suelo, reflejando la escasa satisfacción tanto con respecto al empleo como al relacionamiento humano.

En tal sentido, se concluye que los integrantes de esta escuela se limitan a realizar cada uno su tarea diaria, por un lado el equipo directivo se encarga de llevar al día las planillas de asistencia y todo lo que tenga que ver con la parte administrativa, y por el otro, los maestros a estar en el aula comunicándose pocas veces con la directora y con sus colegas. En este caso se visualiza que el débil acoplamiento interno se plasma en la autonomía de los elementos componentes. Esta sensibilidad de las partes permite una adaptación local que no repercute sobre el conjunto de la institución. La adaptación localizada también implica una baja propensión al cambio global, al mismo tiempo que una alta capacidad de sobrevivencia, en base a lo cual concluimos que en un sistema débilmente acoplado la autonomía de los actores aumenta al tiempo que los resultados de las acciones se separan de las intenciones de los protagonistas. Aquí, en el caso A, predomina la orientación particular en torno a intereses parciales, de modo que los resultados de la acción colectiva no son previsibles a partir de la regulación individual o grupal.

### 3.1.1 CONCLUSIONES PARA ESTE CASO.

La estructura de esta escuela se acerca al tipo de estructura de escuela de mayor grado de desacople.

En esta escuela el equipo directivo orienta más sus actividades hacia lo administrativo. Por su parte, los maestros, en su mayoría, no conocen en que consiste la tarea del director. En general los contactos entre ellos, (director y los maestros), son por problemas puntuales como por ejemplo problemas de conducta de los niños, y en algunos casos también por problemas entre los docentes.

Las relaciones entre los distintos componentes de la institución demuestran carácter indirecto y ocasional como resultado de la existencia de fines indeterminados, y diversos sistemas de participación múltiples. Lo mismo con relación a la comunidad local y a los padres.

La organización presenta fines ambiguos y la dirección se mantiene apartada de la tarea de los maestros en el aula. El director casi nunca visita las clases.

Hay falta de coordinación entre actividades, procesos y fines organizativos entre personas que actúan en unidades funcionales separadas. El equipo directivo no funciona como fuerza de cohesión y motivación para el grupo. En consecuencia los maestros se repliegan en sus salones de clase, lo cual estimula la autosatisfacción. La unidad básica de funcionamiento es la maestra en la clase. Es decir, se trata de un grupo de individuos separados más que de un equipo. Casi no existe cooperación e intercambio entre los maestros y el director. Cada maestro se interesa principalmente en su propia clase, no apoyándose ni personalmente ni profesionalmente salvo

en pocas excepciones. Estos casos excepcionales son momentos aislados de comunicación y cooperación que tienen lugar voluntariamente. Por ejemplo, cuando surgen problemas de conducta o con los padres, se reúnen con la directora para buscarle solución, dado que muchas veces el maestro solo no puede sino que tiene que ser apoyado por el equipo directivo.

Las reuniones del equipo de docentes y el director, para tratar temas generales que involucran a la escuela, son esporádicas y no tienen como finalidad fortalecer la unidad sino un momento en el cual se hacen anuncios.

Por lo general los temas que se tratan en las reuniones son acerca de la evolución del alumnado y si hay problemas de aprendizaje. Es muy raro que se traten temas que involucren a la familia, dado que no se le da importancia a la temática familiar y consecuentemente a la integración de los padres en la escuela.

Los maestros no realizan trabajos extra fuera de hora, limitándose su tarea solamente al cumplimiento del horario de clase.

Los contactos con el director se limitan a la hora de entrada y el recreo.

Las salidas didácticas son frecuentes, pero cada clase organiza la suya propia. Estas instancias no son compartidas con clases del mismo grado ni con otras de otros grados. Cada maestro es el que se encarga de organizarlas.

A la hora de tomar decisiones, el director pocas veces consulta a los maestros y si lo hace es siempre con los mismos ya que tiene más afinidad con ciertos docentes. Es decir, el director mantiene un relacionamiento más directo e informal con algunos maestros, siendo con el resto un contacto más profesional y formal.

La consulta entre los docentes no es frecuente dado que el trabajo es individual, cada uno en su clase. En caso que se consulten por algún motivo el director es indiferente ante este comportamiento. Tampoco propicia el diálogo entre los docentes.

El contacto de las familias con la escuela es más directo con el maestro que con el equipo directivo.

El interés radica exclusivamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos dejando de lado la institución. Este comportamiento está explicado, además de los condicionamientos socioculturales anteriormente mencionados (inserción laboral de la mujer, etc), porque es una escuela en la que no existe por parte del equipo directivo iniciativa para integrar a las familias, no hay una propuesta de trabajo en común escuela-familia. La meta tanto del equipo directivo como de los maestros es cumplir con su horario de trabajo.

En síntesis, consideramos que la tarea de integrar las familias a la escuela tiene que partir de la escuela. Es decir, es relevante el trabajo que haga la institución en cuanto a la importancia que le de a la participación de las familias, al acercamiento de los padres a la escuela a colaborar en diversas actividades. Por ejemplo, se los puede mantener informados a través de diversos mecanismos como pueden ser: reuniones, periódicos o folletos que elabore la institución. En cambio, si el equipo de la escuela, (equipo directivo y maestros), no promueve instancias y mecanismos de integración, tampoco esta tarea va a partir de los padres, porque las familias esperan esta iniciativa de la escuela.

### 3.2 ANALISIS DEL CASO B.

Esta es una escuela de escala chica ubicada en la zona del Prado.

A partir de las diferentes técnicas se pudo observar que en esta escuela, se promueve siempre el trabajo en equipo como regla básica de funcionamiento.

Observamos que la comunicación entre sus integrantes es continua siendo el equipo directivo el principal promotor del buen relacionamiento humano. Él es el que da la iniciativa para funcionar en equipo dividiéndose las tareas, propiciando encuentros fuera de la escuela, promoviendo el encuentro con los docentes fuera de las horas de clase como a la entrada, el recreo y a la salida.

Si bien la comunicación es dificultosa dado que cada grado tiene una sola clase por turno, los maestros de la mañana y de la tarde que dictan clases a los mismos grados se ven en el cambio de turno, o se hablan por teléfono, para poder así comunicarse las tareas que van a realizar y las actividades que tienen pensado hacer en fechas especiales.

Las salidas didácticas se hacen siempre entre varias clases, aún no siendo del mismo grado (por ejemplo primero con segundo), para lograr así mayor economía en lo que tiene que ver con el presupuesto del transporte, y fomentar el compañerismo entre los docentes.

En el caso B el rol del equipo directivo está orientado, además de hacia lo pedagógico y administrativo, también a lo comunitario, lo cual se ve a través del relacionamiento que establece con instituciones del barrio, y por promover la integración de las familias en la escuela.

El equipo directivo de esta escuela hace del cuidado de los estudiantes como también del relacionamiento con el plantel de maestros, temas centrales de su gestión.

Observamos que se preocupa constantemente por comunicarse tanto con los docentes como con los padres a través de reuniones. Tales reuniones constituyen una base que garantiza la continuidad de la información y la cooperación entre los integrantes de la escuela.

En las entrevistas se menciona repetidas veces que fomentar la capacidad de trabajar en equipo supone abrir espacios para el diálogo que posibiliten el flujo de los significados individuales, siendo las buenas relaciones humanas el medio por el cual se logra crear un pensamiento de conjunto.

**“Las buenas relaciones humanas, el diálogo entre los integrantes de la escuela es fundamental, se entra con otro ánimo a trabajar porque eso de llegar derecho a los papeles... En mi experiencia, la poca que tengo, yo partí siempre de esa base, las relaciones humanas entre los que trabajamos en la dirección, los auxiliares, la comisión de fomento, es fundamental. Entonces cuando el núcleo humano funciona bien como relacionamiento que te sentís colmado, que te sentís apoyado, que te sentís contenta de venir a trabajar con tus compañeras superas cualquier cosa, cuando eso funciona bien. Cuando hay tiranteces, cuando hay rozamientos, cuando no hay un buen trato, ahí por más que plantees las cosas más divinas nunca te salen**

**bien redondas, porque no todos aportan, no todos están trabajando en el mismo sentido, entonces para mí es fundamental, yo siempre le di prioridad. A veces dejo de lado otras cosas que puedan ser importantes, para mí lo primero es la relación humana y después viene todo lo demás solo, claro tienes que fomentar y todo lo que quieras pero si vos logras ese ambiente de convivencia lo demás se te hace mucho más fácil porque todos te apoyan, todos se sienten involucrados en eso si no, no son una parte de ello, lo sienten como algo exterior y ya no. Cuando uno siente algo que no es de él no se trabaja de la misma manera, se trabaja de otra forma.”**  
**(Subdirectora)**

La directora por su parte, mantiene contacto diario con los maestros ya sea a través de la visita a las clases o por trabajos en equipo que se realizan en la escuela.

**“ El aula lo visito prácticamente todos los días. En la mañana yo vengo tres veces por semana, las tres veces trabajo con practicantes, al mismo tiempo visito el aula porque estamos haciendo trabajos que orientan al maestro, que participa el maestro. En la tarde siempre estoy en alguna clase. Además tenemos muchas reuniones en donde comentamos problemas del niño, y entrevistas con los maestros para ver como van haciendo el proyecto y esas cosas”.****(Directora)**

Según lo relevado mediante la entrevista a la directora y a la subdirectora y mediante la observación de sus tareas, podemos decir que la dirección realiza una tarea exitosa en donde las decisiones en el nivel local y escolar es una tarea colectiva que implica a muchas personas, lo que hace que el grado de desacople de la escuela disminuya.

En este tipo de centros, el desarrollo de trabajos en equipo también tiene como finalidad el desarrollo de talentos presentes en la escuela. Se observó que los docentes están conformes y se sienten a gusto trabajando en la escuela, dándole valor siempre al apoyo que tienen de sus compañeros y del equipo directivo.

Es de destacar también, que el equipo directivo crea espacios de integración a través de contactos informales por ejemplo: a la hora del almuerzo, en los recreos cuando se reúnen en la cocina a tomar un café, manteniendo un diálogo fluido y anecdótico.

Las tres técnicas (entrevista, encuesta y observación) dejaron entrever que en la escuela se ofrecen condiciones en las cuales los docentes pueden aprender y encontrar apoyo en el equipo directivo para desarrollarse profesionalmente. Aquellos (docentes) se desarrollan en conocimientos y habilidades y sienten una preocupación más profunda por el centro educativo. La dinámica de trabajo es en equipo de paralelos, es decir entre grupos del mismo grado, y hay instancias de trabajo en equipo entre el director y los maestros. A modo de ejemplo hay un proyecto que se trabaja a nivel de escuela denominado “Hacia la tolerancia” que hace tres años está en funcionamiento. Todos los meses la directora da charlas al plantel de docentes sobre aspectos del lenguaje para reforzar la formación de los docentes.

Hay equipos de trabajo quienes se encargan del material (libros), de cruz roja, de instrumentos de la escuela. A través de la observación apreciamos que los docentes no tienen que acudir al director cada vez que necesitan materiales, libros, proyectores, etc., dado que, a través de los equipos, se han dispuesto controles adecuados para aliviar al director de estos detalles.

Se observó que hay una permanente comunicación del equipo directivo con los maestros cuando estos se aproximan a la dirección, en los pasillos, en los encuentros en la cocina. En tal sentido la interacción es muy fluida y espontánea no presentando problemas de relacionamiento tales como discusiones o mal entendidos.

Existe una clara hegemonía de lo pedagógico, y se cuenta con un proyecto coherente que perfila la cultura interna de la institución.

Se le presta mucha atención a los aprendizajes de los estudiantes y se observa preocupación por lo académico. Las expectativas hacia los alumnos son positivas y el clima institucional es motivador hacia la totalidad de la comunidad educativa.

El equipo directivo cuenta con capacidad para anticipar los problemas y resolverlos. Para ello existen espacios institucionales para plantear y resolver conflictos que involucran a los docentes como también a alumnos y padres.

Se organizan espacios para compartir la experiencia profesional y comunicar ideas y propuestas nuevas.

La entrevista, la encuesta y la observación dejan ver que esta escuela se caracteriza por tener un clima abierto, en donde sus miembros poseen un espíritu extremadamente elevado. Los maestros trabajan bien en conjunto, sin altercados ni fricciones. No están agobiados por un farrago de tareas ni informes de rutina. Las instrucciones del equipo directivo facilitan el cumplimiento de las tareas de los maestros. En general los miembros mantienen relaciones amistosas entre sí.

Los maestros sienten una considerable satisfacción con su trabajo, y están suficientemente motivados como para superar las dificultades. Poseen el incentivo para realizar las tareas y mantener la organización en marcha. La conducta del director representa una integración apropiada entre su propia personalidad y el rol que debe desempeñar por su cargo. No solo da el ejemplo trabajando intensamente, sino que también de acuerdo con la situación, puede criticar las acciones de los maestros o, por otro lado, dejar sus propias tareas para acudir en ayuda de una de ellas.

El equipo directivo otorga libertad a los maestros para promover estructuras para la interacción, como así mismo para hallar maneras dentro del grupo que satisfagan sus necesidades sociales.

Cuando los maestros se hallan unidos en una situación orientada hacia el trabajo logran sus objetivos rápidamente. El punto principal es que los maestros cooperan bien en el trabajo y cumplen con las tareas que están bajo su responsabilidad.

En cuanto al vínculo con las familias, según lo relevado en las entrevistas el equipo directivo mantiene contactos con los padres a través de reuniones individuales y grupales. El

relacionamiento con las familias además se da a través de un periódico escolar llamado VINCULO. El mismo es encarado hacia el hogar, en donde se informa a los padres de los niños sobre determinados aspectos y rasgos psicológicos, se les aconseja la lectura de determinados libros y cuidados específicos. El nombre VINCULO se debe a que es un periódico destinado desde la escuela hacia los padres.

El equipo directivo lucha contra los condicionamientos socioculturales de los padres que consecuentemente limitan y obstaculizan la participación tales como: el nivel de instrucción, la cercanía de la vivienda al ámbito escolar, la importancia que le adjudique a la actividad participativa, el grado de interés que despierte la materia convocante, la disponibilidad de tiempo. Para lograr esto, se realizan diversas actividades que involucran a los padres lo cual se plasma en lo indagado por la directora en la entrevista:

**“ Se hacen trabajos, reuniones por clase donde se informa a los padres como se va a trabajar una especie de clase para padres. Se trabaja con la Comisión de Fomento para acordar las actividades del año, los materiales pedagógicos, el mantenimiento del edificio, apoyar actos culturales. Con la familia en si se trabaja invitándolos acá a clases abiertas, participan contando cuentos, participan en los sábados recreativos vendiendo tortas bueno y en realidad la mayor parte de lo que tenemos lo han comprado los padres: las computadoras, fotocopiadoras, televisores y videos todo con aporte de los padres. Cuando hacemos los planes de inversiones ellos participan activamente en todo lo que es no solo el edificio sino en mejoras por ejemplo si al maestro le va a servir este año comprar un retroproyector bueno ver como comprarlo, están interesados en hacer cosas y de hecho lo han hecho muchísimo.” (Directora escuela B).**

Las entrevistas al equipo directivo, revelaron que la colaboración familia y escuela es absolutamente necesaria en razón de que la misma persona es hijo en la familia y alumno en la escuela, de donde los influjos que reciba en una y otra entidad pueden reforzarse u obstaculizarse mutuamente.

Por consiguiente, se observa que desde la escuela se propicia la integración de las familias a las actividades de la misma, y las familias son receptivas a contactos frecuentes con distintas instancias del centro escolar.

Según lo dicho por el equipo directivo, los espacios que se abren para la participación son por ejemplo: instancias para lograr el mejoramiento de la estructura física de la escuela, obtener dinero para la adquisición de equipos y materiales, colaboración en la preparación de alimentos, limpieza y mantenimiento del centro educativo.

**“ Acá es un ambiente que realmente el padre en general responde, se preocupa de sus hijos, hay excepciones o aquel que no le importa nada siempre aparece en todos lados, pero el grueso es una comunicación buena que hay con la escuela y hay**

**preocupación de los padres, hay padres que no solo por el niño y hay otros que sin embargo ante cualquier actividad que les proponga o a veces algún arreglo que halla que hacer ellos están. También lo que nos comunica con las familias es que tenemos un periódico escolar llamado VINCULO, y la verdad que los padres los reciben bien.” (Directora escuela B).**

La participación de los padres en este centro escolar se la ve como un compromiso encarnado en una variedad de roles y funciones significativas relacionadas con la educación de los niños. Esta participación no se limita únicamente a la estimulación de mecanismos de interrelación y dialogo con los directores y maestros que circunstancialmente pueden expresarse en actividades puntuales de seguimiento y evaluación del alumno sino que, la intervención se da en la medida en que se elaboran junto a los padres la definición y realización de los contenidos de socialización brindada, ya que la acción escolar apunta hacia la compensación como medio de satisfacción que las familias deben satisfacer, así como también la integración familiar en torno al acto educativo como factor de desarrollo colectivo y de enlace con las exigencias y requerimientos de la sociedad.

### 3.2.1 CONCLUSIONES PARA ESTE CASO

En esta escuela el equipo directivo se informa acerca de los desarrollos recientes en los diferentes dominios, y a menudo habla de ello con los maestros. Estos siempre pueden acudir al director con sus problemas profesionales. El se asegura que se encontrará respuesta o brindará ayuda. No se acepta el aislamiento del maestro en su clase.

De acuerdo con el equipo directivo, la definición de ser un maestro incluye también el hecho de que los maestros son una parte del equipo, y que éste equipo tiene un valor adicional porque ofrece oportunidades para aprender dado que la cooperación con los colegas implica que se mejora desde el punto de vista profesional y facilita la convivencia creando un agradable ambiente de trabajo.

El equipo directivo hace estructuralmente posible el intercambio entre los maestros facilitando las consultas. El dialogo permanente es considerado una condición para la creación de un sentimiento de grupo y una responsabilidad colectiva.

El acuerdo entre los maestros es muy fuerte. Esto no implica, sin embargo, que los conflictos y las tensiones sean imposibles. Es una característica que los conflictos no se experimenten como negativos, sino como promotores de interacciones y discusiones.

El compromiso con la meta consensual por parte de los maestros es una característica común. Aceptan invertir mucho tiempo y energía en el trabajo escolar. Ellos disfrutan su trabajo. Esta dedicación común crea también un sentimiento de grupo y de unidad. Apreciamos que los maestros se identifican intensamente con la escuela. Se sienten vinculados a la calidad de la

escuela. Están conformes con su trabajo allí. Tal cosa los motiva para luchar por el mejoramiento del centro.

Las discusiones formalmente organizadas e instancias de cooperación (como reuniones del plantel docente, discusiones sistemáticas con los colegas del mismo grado, con el equipo directivo, grupos de trabajos diversos) funcionan como una estructura de apoyo. Cada reunión es cuidadosamente preparada y dirigida. Se las considera significativas y necesarias con respecto a las actividades de clase y el desarrollo profesional de los maestros.

El trabajo delegado a diferentes grupos o individuos es visible para todos, por lo tanto las reuniones entre los maestros y el equipo directivo funcionan como un canal de comunicación, donde se informa a todos sobre el trabajo que se está llevando a cabo, y se coordina ese trabajo. De este modo, se puede tener un panorama de lo que está sucediendo en la escuela.

El intercambio regular de experiencias y cooperación es una costumbre. Los asuntos de trabajo son discutidos dentro del equipo.

También se dispone de espacios para proponer esos asuntos formándose una red de apoyo interno. Existe una fuerte conciencia de equipo ya que más que la suma de los individuos, es algo a lo que pertenece y a través de lo cual se proyecta dinamismo y entusiasmo.

La capacidad individual de los maestros y las posibilidades del equipo están unidas.

El equipo directivo se caracteriza por una fuerte actitud hacia la resolución de problemas y por fomentar el trabajo en equipo.

Los conflictos que se puedan originar, no controlan el funcionamiento de la escuela, y el clima de trabajo se evalúa en forma positiva.

Una buena atmósfera en el grupo es considerada como una condición básica para el funcionamiento total de la escuela, para que se viva y se trabaje mejor. Para ello el papel del equipo directivo es estimular este espíritu y actuar como catalizador de la atmósfera de grupo.

Esta escuela se organiza partiendo de la base que las familias deben ser parte del proceso educativo de sus hijos.

El equipo directivo estimula las instancias de integración y se vincula con los padres por distintos medios como por ejemplo periódicos y reuniones.

Esta escuela se encarga de iniciar el proceso de integración manifestando inquietudes que se relacionan con el niño y con el mejoramiento de la institución. Se preocupa por encontrar los medios más adecuados para realizar convocatorias y jornadas de integración. Esto impulsa a que las familias colaboren con la escuela de acuerdo a las demandas que la misma presenta.

En síntesis, el establecimiento de un adecuado vínculo y una fluida relación con los padres forma parte del proyecto educativo que esta escuela y cada maestro en particular formula e implementa. La gestión escolar no se limita a la función del director, sino que pone a esta en relación con el trabajo colegiado del personal y con las interrelaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa, entre ellos las familias ocupan un papel central.

Vale destacar que esta escuela propicia la integración de la familias obteniendo resultados positivos. En este sentido se reafirma la idea que la integración se da desde la escuela, siendo ella la promotora de que los padres se acerquen a la institución.

### 3.3 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN OBTENIDA A PARTIR DE LAS ENCUESTAS A FAMILIARES Y MAESTROS DE LOS NIÑOS.

En esta etapa, pretendimos llevar a cabo el análisis de las encuestas. Con él procuramos abarcar un número importante de aspectos relacionados con las variables definidas en el estudio: gestión escolar y la participación de los padres.

Las preguntas que figuran en la encuesta a padres tuvieron la intención de medir el grado de integración de las familias en la escuela y el relacionamiento de ellas con el equipo directivo.

Por otra parte, con la encuesta a maestros pretendimos obtener datos sobre las actividades desarrolladas por el equipo directivo y el vínculo del mismo con el entorno y con las familias.

La encuesta tiene como ventaja relevar una cantidad de información, referida a los hechos, opiniones y percepciones tanto de los padres como también de los maestros.

Otra de las ventajas es la posibilidad que tuvimos de comparar la información debido a la estandarización. Es decir, con la encuesta llevamos a cabo la comparación de los resultados obtenidos de las dos escuelas, los cuales fueron generalizados dentro de los límites marcados por el diseño muestral efectuado.

Seguidamente incorporaremos las estadísticas que reflejan el comportamiento de los padres escogidos en la muestra aleatoria en cada uno de los centros.

El procedimiento fue revisar cada una de las encuestas realizadas a una muestra de padres seleccionados aleatoriamente, obteniendo el porcentaje de padres que tienen participación alta, media y baja en cada una de las escuelas.

La participación se midió por medio de:

- A- La cantidad de eventos a los que asisten los padres.
- B- Los eventos que los padres opinan que son importantes que se realicen.

Los eventos a los que asisten los padres se concretan en:

- A- Actos patrios.
- B- Fiestas beneficio.
- C- Fiestas fin de curso.
- D- Reuniones informativas
- E- Entrevistas individuales con el director.
- F- Entrevistas individuales con el maestro

Teniendo en cuenta la cantidad de actividades a las que concurren, se distinguieron grados de participación. Tales grados de participación se encarnan en: participación alta, media y baja.

Participación de:	1 a 2 eventos	baja.
	3 a 4 eventos	media
	5 y más eventos	alta.

Cuadro 1: Participación familiar según grados en las escuelas.

Participación	Escuela A	Escuela B
Alta	21%	57%
Media	50%	19%
Baja	29%	24%
Total	100%	100%

Los datos que aparecen en el cuadro 1, reflejan una marcada diferencia entre las escuelas en lo que se refiere a la participación alta.

En la escuela A, el porcentaje de participación alta es de 21% mientras que en la escuela B esta cifra asciende al 57%.

Este comportamiento lo podemos explicar por lo que sostenemos en una de nuestras hipótesis cuando planteamos que el grado de participación de los padres en el centro escolar depende del modelo de gestión que exista en la escuela. Estos datos se reafirman con las observaciones y las entrevistas. Con las observaciones detectamos que la concurrencia de los padres a la escuela A se limita únicamente a actividades de seguimiento y evaluación del alumno. Si bien la directora en la entrevista expresa que es importante la presencia de los padres, no manifestó que mecanismos se utilizan para la integración de las familias. Se pone la excusa que son muchos alumnos y por consiguiente muchos padres a los que atender, no propiciando la integración de las familias a las actividades de la escuela.

**“Debe haber integración pero con limitaciones por supuesto porque son muchos acá en la escuela y no puedes permitir que continuamente sea un trasiego de padres”.**  
**(Directora escuela A)**

En la escuela B, en cambio, apreciamos que el equipo directivo orienta su gestión hacia lo pedagógico, a lo administrativo pero también se dedica a lo comunitario, lo cual se plasma a

través del relacionamiento que establece con instituciones del barrio, además de promover la integración de las familias en la escuela por diferentes medios como por ejemplo elaborando periódicos, convocando a reuniones y haciéndolos partícipes en diferentes actividades.

Cuadro 2: Comparación entre los dos casos acerca de los eventos que los padres consideran importantes se realice.

Eventos	Escuela A	Escuela B
Fiestas benéfico	50%	57%
Reuniones informativas	54%	67%
Entrevistas individuales con el director	12%	14%
Entrevistas individuales con la maestra	14%	48%

Los valores que aparecen en el cuadro dan cuenta de las respuestas afirmativas dadas por los padres.

Los porcentajes más altos se encuentran en los mismos ítems en las dos escuelas (fiestas benéfico y reuniones informativas). Sin embargo en la escuela B es importante el porcentaje que valora las entrevistas individuales con la maestra.

En el caso de las entrevistas individuales entre las familias y el director, 12% y 14% respectivamente, es de resaltar que no hay diferencias notorias.

Los datos relevados nos permiten reafirmar la idea que en el caso A, la relación escuela-familia no cuenta con una red de comunicaciones mediante la cual la escuela informe a las familias sobre lo que hacen, cómo y por qué lo hacen.

No olvidemos que tanto las observaciones como las entrevistas nos permitieron concluir que no existe un programa sólido de relaciones escuela-familia donde se informe sobre la situación, necesidades y logros de la escuela. El equipo directivo no establece un diálogo directo con las familias que le permita discutir sobre los temas que interesan a ambos (escuela-familia). El equipo directivo demostró no asumir el desafío del relacionamiento con los padres y este queda liberado a los impulsos personales de cada maestro. En ningún momento se percibió un proceso de integración que incluyeran temas que tengan que ver con el centro y con el proceso de aprendizaje de los niños, no manifestando preocupación por encontrar los medios más

adecuados para realizar convocatorias por ejemplo a jornadas de integración. La comunicación solo se da por medio de las carteleras.

El caso B, tanto las observaciones como las entrevistas, demuestran que el equipo directivo estimula más las instancias de integración, y se vincula con los padres a través de periódicos y de reuniones en donde no solo se tratan temas que se relacionan con el niño, sino también temas que refieren al mejoramiento de la institución. En este caso, es la escuela la que se encarga de iniciar el proceso de integración manifestando inquietudes que tienen que ver con el centro y con el proceso de aprendizaje de los niños, para ello se preocupa de encontrar los medios más adecuados para realizar convocatorias y jornadas de integración. Esto impulsa a que las familias colaboren con la escuela de acuerdo a las demandas que la misma presenta.

Cuadro 3: Temas que los padres tratan con el director.

Temas	Escuela A	Escuela B
Comportamiento del hijo	33 %	19 %
Actividades en la escuela	28 %	52 %
Problemas con el maestro	8 %	0 %
No sabe	31 %	28 %

Los valores que contiene el cuadro son las respuestas afirmativas que expresan los padres

Este cuadro nos permite ver los temas que hacen de puente en el relacionamiento entre la escuela y las familias, y más específicamente entre la gestión escolar y las familias.

Apreciamos que en lo que se refiere a temas que involucran el comportamiento del hijo, el mayor porcentaje (33%) se acumula en la escuela A, mientras que en la escuela B este porcentaje disminuye (19%). Esto puede estar originado porque en la escuela A, los padres asisten más a la escuela por temas que involucran al niño y no por temas que tengan que ver con la institución.

En lo relacionado con las actividades en la escuela se da el comportamiento inverso, donde el menor porcentaje se acumula en el caso A (28%), mientras que en el caso B esta cifra aumenta a un 52%, lo cual denota que en el caso B hay una mayor proporción de padres que se vinculan con la escuela por temas que se relacionan con la institución y consecuentemente actividades que se desarrollan en la escuela.

En lo que se refiere al vínculo por problemas con el maestro, en el caso A, el porcentaje de padres que concurre por este motivo es bajo (8%), mientras que en el caso B no se presenta ningún caso lo cual hace suponer que este no es un motivo que origine vínculos entre la familia y la escuela.

Cuadro 4: Información dada por los padres sobre los trabajos grupales.

	Escuela A	Escuela B
Trabajos grupales	40 %	62 %

Trabajos grupales: familia, equipo directivo, maestros.

Los valores del cuadro se remiten a las respuestas afirmativas dadas por los padres.

El cuadro deja ver una clara diferencia entre las escuelas en lo que se refiere a la realización de trabajos grupales. Apreciamos que en la escuela A un 40% de los padres sostienen que si se realizan trabajos grupales, mientras que en la escuela B este porcentaje aumenta a un 62%. Las observaciones nos permitieron ver que en la escuela A el nivel de contacto con la familia es bajo. En pocas ocasiones se realizan actividades destinadas a las familias. No sucede lo mismo en el caso B, donde la familia está presente, apoya a la escuela en lo que necesite por ejemplo en la compra de materiales de apoyo como también en la organización de diversos eventos.

### 3.3.1 ENCUESTA A MAESTROS

Dado que los siguientes cuadros se refieren al rol que desempeña la gestión escolar, creímos oportuno recordar la definición de este concepto. La información a partir de la cual se construyeron estos cuadros fue relevada en el cuestionario que se aplicó a los maestros.

Por gestión escolar se entiende un conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica para la comunidad que concurre a la misma. Para ello la gestión escolar interviene sobre la globalidad de la institución; recupera la intencionalidad pedagógica y educativa, incorpora a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio educativo; construye procesos de calidad para lograr los resultados buscados.

Ser directivo o integrante del equipo directivo de una escuela es poder llevar adelante la gestión de esa institución. Es tener capacidad de construir una intervención institucional considerando la totalidad de las dimensiones que le dan sentido como organización: la dimensión pedagógica-curricular, la comunitaria, la administrativa financiera, la organizacional operativa.

La gestión escolar no se limita a la función del director, sino que pone a ésta en relación con el trabajo colegiado del personal y con las interrelaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Cuadro 1: Orientación de la gestión escolar en las Escuelas.

Gestión orientada a la comunidad	Escuela A	Escuela B
Sí	16%	67%
No	83%	33%
Total	100	100

Los valores del cuadro indican que un 16% de los maestros de la escuela A señalan que la gestión escolar está orientada hacia la comunidad, mientras que en la escuela B esta cifra aumenta al 67%.

En el caso A, el único medio utilizado por la escuela para la comunicación con las familias es a través de las carteleras en donde se les transmite a los padres las noticias del momento. En cuanto a la comunicación con las organizaciones del barrio, por el momento no se mantiene contacto con las mismas puesto que no se considera necesario.

El relacionamiento de la escuela B con el entorno se plasma a través de su vínculo con las diferentes organizaciones del barrio. También por medio del periódico que elabora la institución denominado "Vínculo".

## Cuadro 2 Dinámica de trabajo en las escuelas

Dado que la dinámica de trabajo es determinante a la hora de medir el grado de desacople, creímos necesario recabar datos que nos permitieran ver como es el comportamiento de esta variable (dinámica de trabajo) en cada una de las instituciones. Antes de llevar a cabo el análisis recordemos que significa para nosotros dinámica de trabajo.

La motivación por el trabajo en equipo por parte del equipo directivo es inhibida o facilitada por la calidad de las relaciones que el director sabe establecer con su equipo, por la presencia de valores en su organización y su influencia en la conducción institucional. Su rol es estimular y utilizar la creatividad y provocar la resolución de problemas con entusiasmo como espacio de aprendizaje. Crear una cultura organizacional que favorezca el clima de trabajo y el sentimiento de pertenencia alrededor de un proyecto compartido.

En éstos casos, la participación de los maestros es muy amplia, reflejada en su intervención en la toma de decisiones, en la implementación y realización del proyecto de centro y en la ejecución de diversas actividades que llevan adelante por iniciativa de los docentes los cuales son respaldados y estimulados por la directora.

Dinámica en equipo de maestros y director	Escuela A	Escuela B
Si	50%	100%
No	50%	0
Total	100	100

Los valores del cuadro dejan ver que en lo que se refiere al trabajo en equipo entre el director y los maestros en la escuela A es de un 50%, mientras que en la escuela B esta cifra aumenta a un 100%.

En este caso sería bueno complementar los datos del cuadro con los obtenidos en las entrevistas y en las observaciones.

En el caso A, en la entrevista que se le realizó a la directora la misma sostuvo que las visitas a la clase se limitan a cuando asiste la inspectora la cual necesita ser acompañada por la directora o subdirectora. Aparte de estas instancias se trata en lo posible que cada clase sea la responsable de sus acciones.

Durante las observaciones percibimos que el trabajo en equipo no parece ser una característica de esta escuela, pues no se observa que haya prestamos de materiales o actividades compartidas a nivel de escuela. Hay un aislamiento del docente, trabajando solo en su salón. No existe visión de equipo. En esta escuela los docentes mantienen con el director y entre sí una relación más distante.

Por otro lado, la directora de la escuela B manifestó en la entrevista tener contacto diario con los maestros ya sea a través de las visitas a las clases o por trabajos en equipo que se realicen en la escuela.

La misma sostuvo: **" El aula lo visito prácticamente todos los días. En la mañana yo vengo tres veces por semana, las tres veces trabajo con practicantes, al mismo tiempo visito el aula porque estamos haciendo trabajos que orientan al maestro, que participa el maestro. En la tarde siempre estoy en alguna clase. Además tenemos muchas reuniones en donde comentamos problemas del niño y entrevistas con los maestros para ver como van haciendo el proyecto", (Hacia la tolerancia).**

Todos los meses la directora da charlas al plantel de docentes sobre aspectos del lenguaje para reforzar la formación de los mismos.

En el caso B, se aprecia que existe un muy buen relacionamiento humano.

Las relaciones de los maestros entre sí y con la directora es cordial, aunque se conversan temas personales, también se trata temas referidos a la labor docente. La participación de los maestros es muy amplia, reflejada en su intervención en la toma de decisiones, en la implementación y realización del proyecto de centro y en la ejecución de diversas actividades que llevan adelante por iniciativa de los docentes, los cuales son respaldados y estimulados por la directora. Los docentes poseen una visión y un conjunto de creencias que son compartidas. La atmósfera se caracteriza por tener un alto grado de comunicación y motivación de los docentes.

Cuadro 3: Realización de trabajos extra fuera de hora siempre.

Trabajos extra fuera de hora	Escuela A	Escuela B
Sí	0 %	33 %
No	100 %	67 %
Total	100	100

El cuadro nos permite ver que en la realización de trabajos extra fuera de hora en el caso A es 0, es decir que nunca se realizan. En la escuela B la cifra aumenta a un 33% lo cual significa que algunos maestros llevan a cabo este tipo de instancias.

Recordemos que la realización de trabajos extra fuera de hora es una característica de las escuelas que poseen menor desacople. El trabajo extra supone dedicación e interés por la institución por parte de los maestros y del equipo directivo.

Este aspecto referido a los horarios de realización de las tareas puede ser indicativo del compromiso de adhesión de los integrantes de cada escuela con su labor de enseñanza.

Por ello, el trabajo en equipo como el cumplimiento de tareas más allá del horario establecido pueden considerarse como aspectos dependientes a una mayor coordinación y satisfacción con el trabajo escolar.

## **CAPITULO IV- CONCLUSIONES GENERALES.**

Se parte de que cada escuela tiene una organización propia. Cada centro educativo cuenta con reglas de funcionamiento que son confeccionadas por sus propios integrantes para el logro de una mejor convivencia. Es decir, la escuela como organización crea estructuras, roles, normas, valores y redes de comunicación informales en su interior.

Cada escuela tiene su propia cultura, sus propias creencias, expectativas, representaciones y en donde cada individuo o grupos particulares son portadores de subculturas basadas en orientaciones e intereses comunes.

Cada escuela tiene su propia característica especial, encamada en las cualidades especiales de la gente, su conducta, sus actitudes y sus valores.

En algunos casos la relación entre los maestros es extraordinariamente íntima y amistosa. O puede existir una atmósfera de regimentación.

Tomados en su conjunto, todos estos elementos posibles representan el estilo cultural de la escuela.

El equipo directivo es el responsable de la vida escolar, es quien enmarca o gesta cierta forma o cultura de hacer escuela. Es sensible a crear un clima de escuela considerando la significación de las tareas que se realizan, la calidad de la vida, humanizar la escuela y la convivencia. Procura que la vida escolar y las normas de convivencia sean coherentes con sus criterios y valores educativos.

El equipo directivo tiene conciencia que la motivación en el trabajo es inhibida o facilitada por la calidad de las relaciones que el director sabe establecer con su equipo, por la presencia de valores, su organización y su influencia en la conducción institucional. Orienta y asesora al equipo docente en los aspectos relacionados con la vida de los equipos comunicacionales. Sabe escuchar, acompañar desafíos, frustraciones, errores. Su rol es estimular y utilizar la creatividad, provocar la resolución de problemas con entusiasmo como espacio de aprendizaje, crear una cultura organizacional que favorezca el clima de trabajo y el sentimiento de pertenencia alrededor de un proyecto compartido, para lo cual es necesario establecer normas de convivencia.

Las normas de convivencia no son otra cosa que el necesario conjunto de reglas que permiten, posibilitan y regulan los intercambios entre diferentes actores que comparten una actividad.

Estas reglas tienen que ser conocidas y admitidas por los miembros de los grupos que se constituyen en el establecimiento escolar.

Las reglas de convivencia escolar se justifican y legitiman, en la medida en que son necesarias para la realización de las actividades sustantivas. Son necesarias en la medida en que cualquier grupo humano que pretenda realizar una acción compartida, necesita establecer reglas que regulen los comportamientos de cada uno de los actores para que estos confluyan en la realización de la tarea común. En este sentido, las normas tienen como fin la construcción de un

clima que permita el desarrollo de una actividad específica, es decir abren el espacio para que las tareas puedan realizarse.

Las reglas se pueden encarnar en: la distribución de las tareas entre los integrantes, por ejemplo equipos que se encarguen de cruz roja, de biblioteca, de organizar beneficios. También forma parte de las normas de convivencia propiciar el diálogo, el intercambio de experiencias, la cooperación, el apoyo entre los maestros y el apoyo del equipo directivo.

La pregunta de investigación parte de dos grandes ámbitos: la escuela y la familia. De ahí se abrió la interrogante de cómo se articulan ambos subespacios (escuela y familia) teniendo en cuenta la gestión escolar y la participación de los padres como variables fundamentales. Con el análisis de los casos estudiados, se refuerza la idea de que el grado de desacople de los centros escolares depende del papel que desempeña el equipo directivo en la escuela.

A través de las distintas técnicas, comprobamos que la diferenciación existente en la organización de la escuela va estructurándose en términos de la especialización de sus partes organizacionales dedicadas a dar cuenta de las diversas demandas. Estos sub-sistemas organizacionales pueden ser más o menos diferentes entre sí, pero se requiere de una fuerza que permita mantener a la organización funcionando como una sola entidad, correspondiéndole tal función al equipo directivo. Lo anterior se comprobó en la escuela B en donde la gestión escolar tiene un papel activo en lo que se refiere al contacto y la comunicación con el plantel de maestros. Las entrevistas y las observaciones demostraron que la integración entre los miembros del centro escolar es lo que da lugar a que la organización funcione como una sola entidad.

La integración se expresa en las diversas formas asumidas por la organización para coordinar las actividades de los sub-sistemas diferenciados. Se busca, a través de la integración, conseguir que los sub-sistemas colaboren entre sí.

El caso A, demostró ser una organización más compleja dado que es una organización ubicada en un ambiente inestable. En este sentido, de acuerdo con nuestro marco conceptual, esta es la razón por la que el desacople de la estructura escolar aumenta.

Cuando un sistema escolar está ubicado en un ambiente más predecible y de alta estabilidad la estructura desacoplada disminuye, lo que fue demostrado por medio del análisis de la escuela B.

Este hecho, demuestra que es importante que haya cohesión entre el grupo de educadores, pues solo cuando verdaderamente forman un equipo hay seguridad de que la escuela pueda contar con una línea ideológica, unos métodos unificados y una continuidad en la educación dada a los alumnos.

En la escuela de mayor desacople, (caso A), predomina el trabajo individual de cada maestro en su clase, sin que se promuevan trabajos en equipo entre maestros y equipo directivo que contengan objetivos comunes, intercambio de información e intercambio de experiencia. Los contactos entre el director y los maestros son menos frecuentes, por lo general a la hora de entrada y en los recreos.

En la escuela de menor desacople, (caso B), los contactos son durante toda la jornada, si bien no en horas de clase, igualmente los maestros se acercan con frecuencia a la dirección para consultar al director sobre diversos aspectos, retirar instrumentos para usar en clase, a entregar listas, etc. Es un hábito las reuniones en la cocina para el almuerzo o para tomar el café.

El trabajo en equipo entre maestros y equipo directivo es una de las principales características de este escuela.

Con las observaciones y las entrevistas comprobamos que el mayor desacople genera la pérdida de comunicación e integración de los diferentes actores de la comunidad educativa. La pérdida de comunicación niega el acceso al intercambio libre de información, a la discusión abierta de ideas, a la negociación de desacuerdos y conflictos, a la provisión de apoyo emocional en los momentos de estrés.

En cambio el menor desacople genera una comunicación que se caracteriza por la intencionalidad consciente de quien integra la organización escolar, la atención se focaliza hacia la mayor interacción, la cual se compone por un conjunto de símbolos compartidos (lenguaje) formando una unidad básica de funcionamiento. La estructura ideal es una en la que existe una atmósfera libre de comunicación a lo largo y a lo alto. Esto crea las condiciones bajo las cuales todo el equipo puede coordinar sus esfuerzos.

En cuanto a la relación de los centros educativos con las familias, los datos estadísticos refuerzan dos de las hipótesis que se plantean en este proyecto:

Efectivamente en la escuela que consideramos de mayor grado de desacople (Caso A) caracterizada por su mayor complejidad, el porcentaje de padres que participa disminuye con relación a la escuela que consideramos de menor desacople (caso B).

En el caso A, el contacto o la relación de los padres con la escuela es más directo con el maestro que con el equipo directivo.

Ante alguna problemática o tema de interés que involucre al alumno, acuden a la maestra, solo en casos muy puntuales hablan con el equipo directivo como por ejemplo cuando se trata de problemas serios de rendimiento o de conducta

De la escuela B rescatamos que cuando se trata de temas que involucran a la institución y no al niño, el contacto de los padres es directamente con el equipo directivo. Por ejemplo cuando se trata de eventos cuya finalidad es el mejoramiento de la parte edilicia tales como: jornadas para pintar salones, sillas, mesas, arreglar los baños, etc.

Si comparamos ambas instituciones, basándonos en los datos relevados tanto en las encuestas como en las observaciones, entrevistas, y de acuerdo con el marco conceptual manejado, podemos decir que: se puede relacionar el grado de desacople con la participación familiar. Una escuela que se interese por su apertura al entorno y a su vez logre un buen trabajo en equipo, (menor desacople), va a tener mayor respuesta de las familias como es en el caso B, en cambio en una escuela que actúa aisladamente con relación a la comunidad local como de los padres, (mayor desacople), va a tener menos respuesta de los mismos, tal es el caso de la escuela A.

En este marco, consideramos que, la mayor integración de las familias depende de cómo la escuela maneje la situación. Si a la escuela le interesa una participación efectiva de los padres, selecciona temáticas que incluyan a las familias tratando de interpretar sus preocupaciones, dándoles espacios para intervenir utilizando técnicas que faciliten su participación (caso B).

La noción de los padres, equipo directivo y maestros como colegas en la educación no es nuevo, y hoy se acepta normalmente que las familias y las escuelas no pueden operar aisladas sin efectos perjudiciales para los niños. Sin embargo, a menudo se produce el caso de que las buenas relaciones familia-escuela van decayendo a medida que los niños van pasando de grado. En los grados más bajos, (jardínera, primero, segundo y tercero), los niños son más dependientes de los padres por tanto requieren mayor atención de los mismos. En cambio, en las clases superiores, (cuarto, quinto y sexto), los niños ya no son tan dependientes lo que hace que los padres deleguen más responsabilidad sobre ellos, disminuyendo su asistencia al centro escolar.

Por otra parte, la distancia (en cuanto al relacionamiento) percibida entre la casa y la escuela puede llevar a interacciones entre los padres y el personal de las escuelas que se caracterizan por la defensividad, la falta de cooperación y, a veces, agresiones y conflicto abierto. Si no se ha establecido una relación de confianza, amistad y apoyo mutuo, las reuniones padres- maestros- equipo directivo se vuelven confrontaciones y no diálogos para el bien del niño.

La mutua sospecha o el miedo pueden conducir a conversaciones vacías, en la que ni los padres ni los maestros se atreven a describir honestamente el problema tal y cómo lo van a expresar sus sentimientos reales.

Sería interesante que tanto las escuelas como las familias lograran abrirse para encontrar nuevas posibilidades de conexión, y esto implica necesariamente la legalización de todos los saberes, la búsqueda activa entre los integrantes de la red social para que en lugar de cerrar el campo de responsabilidades, este se ensanche. El planteo de que la escuela es la que tiene que enseñar todo, corresponde a un paradigma de tipo universalista que no coincide con la realidad actual.

Este accionar también implica una verdadera labor de cogestión. No se trata de solicitar un "favor" a algún padre, sino del tejido de una trama de acuerdos, alianzas, negociaciones donde cada uno sienta que aporta pero que también recibe. En este sentido la escuela actúa como disparador, propiciando la integración de las familias y de la comunidad educativa.

## **5- BIBLIOGRAFIA**

\* Stæssens, Kate: "The profesional culture of innovating primary schools. Nine case studies."

1996. Seminario taller para el fortalecimiento de la gestión educativa, Trinidad 1996.

\* Frigerio, G - Poggi, M- Tiramontini: "La dimensión comunitaria".

\* Frigenio, Poggi, Tiramonti, Aguerredondo: Las instituciones educativas, Cara y Ceca. Traquel Educación. Serie FLACSO- ACCION. Noviembre 1992

\* Pozner, Pilar: "El directivo escolar como gestor de aprendizaje".

\* FAS: "Gestión y Calidad educativa. Tendencias en América Latina. Ministerio de Educación y cultura. Cooperación técnica

\* Moroto Fabián, José Luis: " Burocracia y profesionalización: la estructura "loosely coupled de los centros docentes". Curso para el fortalecimiento de la Gestión educativa. Seminario Taller Semipresencial, Uruguay 1996.

\*Brembeck, C: "Sociología de la Educación". Editorial Paidós, Buenos Aires 1977.

\*Proyecto MECAEP ANEP/BIRF: "Programa de perfeccionamiento docente para el mejoramiento de los aprendizajes para el primer nivel de educación primaria", "Familia, Vínculo y Convivencia". Setiembre 1998.

\*Wayne W. Daniel: "Estadística con aplicaciones a las Ciencias Sociales y a la educación Editorial Mc Gaw-Hill 1981.

\*Kish Leslie: "Diseño Estadístico para la investigación." Centro de Investigaciones sociológicas. Siglo XXI de España editores S.A 1985.

\*De Cohan. N Cortada, Carro JM: "Estadística aplicada". EUDEBA, editorial universitaria de Buenos Aires. Junio 1972.

\*Ferrando García, Manuel: "Introducción a la estadística en sociología." Alianza editorial. Madrid 1985.

\*Cea D' Ancona Ma Angeles: "Metodología cuantitativa, estrategias y técnicas de investigación social". Editorial SINTESIS SA. Madrid 1996.

\* Pons Ignacio: "Programación de la investigación social". Editorial Biblos, Buenos Aires 1997.

\*Galtung John: "Teoría y métodos de la investigación social". Tomos 1 y 2. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

\*Boudon Raymond, Lazarsfeld Paul: "Metodología de las Ciencias Sociales". Editorial Laira Barcelona.

\*Blumer Robert: " Análisis Sociológico y las variables". Review 1956.

\*Campbell donal, Stanley julian: " Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social". Amarrortu editores Buenos Aires.

\*Sierra Bravo, Restituto : "Ciencias sociales: análisis estadístico y modelos matemáticos", caps 1, 2 y 7. PARANINFO SA Madrid 1981.

\*Yin, Rpoert: " Case Study Research Design and Mthoods Sage Publications. London-California.

\*Benson, Oliver: "El laboratorio de Ciencia politica" Caps 9 y 10. Amarrortu editores. Buenos Aires.

\*Paul, Lazarsfeld: "Interpretación de las relaciones estadísticas como procedimiento de investigación". Ficha 61 FCU.

\*Boudon Raymond, Lazarsfeld Paul: "Metodología de las Ciencias Socilaes. Análisis empírico de la causalidad". Editorial Loia/ Barcelona. Volúmen 1.

\*Cortés Fernando, Rubalcava Rosa María: "Métodos estadísticos aplicados a la investigación en Ciencias Sociales". Centro de estudios sociológicos. El Colegio de México.

\*Errandonea Alfredo: "Guía de clase No 6," Metodología de la investigación, análisis de datos".

\*Errandonea Alfredo: "Guía de clase No 7, "Instrumentos de análisis bivariado".

\*Errandonea Alfredo: Guía de clase: "Análisis multivariado de muchas variables".

\*Errandonea Alfredo: "Guía de clase curso de metodología III."

\*Kendall, Patricia: "Diseño y análisis de las encuestas sociales". Hayman Amarrortu 1984.

\*Valley, M: "Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional. Caps.5, 6, 9. SINTESIS, Madrid 1997.

\*Sierra Bravo, Restituto: "Técnicas de investigación social". Caps. 9 y 10. PARANINFO SA. Madrid 1988.

\*Stanley y Campbell: "Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social".

\*Kerlinger Fred: "Investigación del comportamiento". Caps XVII, XVIII, XXXI. SEGUNDA EDICIÓN. Mc Graw Hill. México 1988.

\*Navarro Rubio, María D: "Encuestas de salud". Centro de investigaciones sociológicas. Montalban, Madrid 1994.

\*CEPAL: "Programa de perfeccionamiento docente para el mejoramiento de los aprendizajes para el primer nivel de educación primaria. Familia, Vínculo y convivencia". Lecturas 1 y 2. Agosto 1998.

\* CEPAL: "Los Bachilleres Uruguayos: Quiénes son, qué aprendieron, y qué opinan."Informe del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública.