

Entre obstáculos de la familia y barreras de la escuela. Hacia un nuevo modelo de participación familiar en la escuela salvadoreña en contextos difíciles

Between family obstacles and school barriers. Towards a new model of family participation in the Salvadoran school in difficult contexts

Pauline Martin

Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas"
El Salvador
pmartin@uca.edu.sv

Resumen: *La participación de la familia en la educación es considerada beneficiosa, pero no toda participación mejora el aprendizaje de los niños y las niñas (Gatt y Petreñas, 2012); tampoco la política educativa en El Salvador define con claridad la participación deseada de las familias en la escuela y, mucho menos, para los contextos difíciles de escasos recursos, poco desarrollo económico e inseguridad. Ante la carencia de un modelo claro de participación familiar en educación, las relaciones se definen por las limitaciones económicas y sociales de las familias y las barreras que las mismas escuelas imponen. Este ensayo, basado en un estudio de casos realizado en dos escuelas públicas salvadoreñas con entrevistas a profundidad, propone que un modelo adecuado de participación familiar en la escuela debe definir funciones separadas y compartidas para las familias y la escuela, según las posibilidades y las necesidades de cada parte. De esta manera, se puede responder a las dificultades que sufren las familias, así también a las resistencias que ponen las escuelas.*

Palabras clave: *Educación, familia, participación familiar, El Salvador, inseguridad, pobreza.*

Entre obstáculos de la familia y barreras de la escuela. Hacia un nuevo modelo de participación familiar en la escuela salvadoreña en contextos difíciles

No. 157, Enero-Junio de 2021, 117-148

DOI: <https://doi.org/10.5377/realidad.v1i157.12328>

Recibido: 23/9/20 - Aceptado: 19/4/21



Abstract: *Family involvement in education is considered beneficial, but not all participation improves children's learning (Gatt & Petreñas, 2012); neither does education policy in El Salvador clearly define expected family participation in schools, much less for difficult contexts of scarce resources, low economic development and insecurity. In the absence of a clear model for family participation in education, the relationship is defined by families' economic and social limitations and barriers that schools themselves impose. This essay, based on a qualitative case study in two Salvadoran public schools with in-depth interviews, proposes that an adequate model for family participation in school should define separate and shared responsibilities for families and schools, according to each part's possibilities and needs. In this way, it is possible to respond to the difficulties suffered by families, as well as to the resistance that schools have.*

Key words: *Education, family, family participation, El Salvador, insecurity, poverty.*

1. Introducción

Los beneficios de la participación de la familia en la educación es una verdad aceptada ampliamente, pero la naturaleza y el alcance de esta relación no están muy claros. La falta de una definición precisa de las funciones de la familia y la escuela a favor del aprendizaje genera no solo confusión, sino también decepción entre las partes por las expectativas no cumplidas. Al hablar de familia, no existe un único modelo, ya que las personas adultas encargadas de la crianza y el cuidado del niño o la niña, pueden ser el padre, la madre, otro familiar o una persona sin parentesco quienes estén designados a cumplir ese rol. La participación, en algunos casos, definida como involucramiento, puede entenderse desde el hecho de llegar a la escuela y asistir a actividades, hasta la toma de decisiones y la planificación en

conjunto sobre la educación que se impartirá en la escuela.

En los contextos socio-económicos difíciles y de inseguridad en El Salvador, el acercamiento de la familia a la escuela genera desafíos en las relaciones educativas entre los cuatro actores principales: director, docentes, estudiantes y familia. Existen obstáculos en cuanto a las posibilidades de un apoyo significativo por parte de las familias, también existen límites a la participación que establecen las escuelas. Ante esta realidad, el propósito de este ensayo es examinar la relación familia-escuela en contextos socio-económicos difíciles ante la carencia de un modelo claro en la política educativa, señalando la necesidad de un modelo adecuado de participación familiar en la escuela que

responda a las dificultades que sufren las familias, así también a las barreras que ponen las escuelas.¹

Para examinar el escenario de la participación familiar en la escuela, se han seleccionado dos estudios de casos de escuelas públicas en El Salvador, que ofrecen una comprensión contextualizada de este fenómeno complejo. El estudio de estos casos es una oportunidad de responder a preguntas del tipo “¿cómo?” y “¿por qué?”, vinculando la teoría con contextos específicos (Yacuzzi, 2005) para ilustrar y profundizar en el fenómeno de estudio. La técnica principal utilizada ha sido la entrevista a profundidad, realizada con directores escolares, docentes, padres y madres de familia y actores comunitarios.

2. La base conceptual de la relación familia-escuela

Antes de examinar los dos centros educativos públicos de los casos de estudio, es importante revisar algunos conceptos clave relacionados con la participación de la familia en la escuela. Entre las perspectivas más reconocidas, se encuentran los aportes de Epstein (1990), quien define la naturaleza de la relación familia y escuela como sistemas sociales interconectados. Por su parte, Hoover-Dempsey y Sandler (1997) desarrollan un modelo de involucramiento familiar basado en las motivaciones de los padres y las madres; y Gatt y Petrañas

La estructura del ensayo inicia con esta breve introducción y, a continuación, se revisan algunos referentes conceptuales para situar el tema y el análisis. En el tercer apartado, se analiza el contexto educativo, familiar y de política educativa en El Salvador, enfatizando la interacción entre ellos. El cuarto apartado presenta los hallazgos de ambas escuelas, partiendo de la descripción de su entorno y analizando las dinámicas de participación de la familia en la escuela en cada contexto. El quinto y último apartado presenta una discusión final crítica sobre el tema, volviendo a los referentes conceptuales y políticos para ofrecer algunas pautas a considerar.

(2012) caracterizan los grados de participación familiar en la escuela a favor del aprendizaje. Se complementan con aportes latinoamericanos más recientes que abogan por una relación familia-escuela con una mayor transcendencia en el empoderamiento y la democracia.

Epstein (1990) enfatiza que tanto la familia como la escuela son sistemas sociales separados y con responsabilidades independientes; pero que, en algunos aspectos, traslapan funciones y son interdependientes. Los dos sistemas soci-

ales pueden verse como funciones separadas por especialización o, por el contrario, como funciones compartidas generalizadas. En el primer caso, la especialización se manifiesta en que los docentes tienen una preparación específica para la enseñanza y aprendizaje, mientras que, la familia se encarga de las labores de alimentación, cuidado y salud. En el segundo caso, se visualizan las habilidades de enseñanza y cuidado más generalizadas; así, las funciones y las responsabilidades se comparten en el desarrollo de la niñez y la juventud (Epstein, 1990, p. 104). Hoy en día, es particularmente útil el concepto de funciones compartidas, ya que, la escuela asume varias funciones previamente asignadas a la familia, como la alimentación, la atención en salud, la enseñanza de valores, etcétera; a su vez, se espera apoyo de la familia en reforzar el aprendizaje en casa.

Las distintas teorías compiladas por Epstein (1990) orientan a definir cuáles actividades son compartidas por familia y escuela y cuáles son separadas. Asimismo, ayudan a identificar el manejo del poder y la generación de confianza entre sistemas, también las metas comunes para la niñez y la juventud. Además, afirman la importancia del rol de la familia en el aprendizaje, pero, aclara que no es rol exclusivo de la familia. De esta manera, es evidente que las filosofías, políticas y prácticas, tanto de la escuela como la familia,

influyen en la relación entre estos dos sistemas sociales.

Otros autores importantes son Hoover-Dempsey y Sandler (1997), quienes desarrollaron un modelo de involucramiento familiar en la escuela, basado en las razones por las cuales los padres y las madres optan por involucrarse o no. El modelo Hoover-Dempsey y Sandler señala tres constructos centrales que guían las decisiones de involucramiento de los padres y las madres: dos corresponden a los padres mismos y uno a la escuela (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997, pp. 7-8). En primer lugar, los padres y las madres construyen su rol respecto al sentido de responsabilidad personal que tienen con los resultados educativos, y con su propia creencia de si les corresponde contribuir o no. En segundo lugar, el sentido de eficacia motiva su participación, referente a si creen que sus acciones son positivas o no, y ayudan a sus hijos a tener éxito en la escuela; la participación es motivada por los posibles resultados a obtener. Finalmente, las oportunidades y las demandas de involucramiento, tanto de la escuela como de los mismos hijos e hijas, impulsan las percepciones y decisiones de los padres y las madres a que deben involucrarse. Estos tres aspectos son construcciones sociales, creadas de las expectativas de los demás en cuanto a su rol, sentido de eficacia y oportunidades de involucramiento.

Otro motivador importante de involucramiento identificado es el contexto de vida de los padres (Hoover-Demsey, et al., 2005, p. 113). Sin embargo, no es el contexto socio-económico el elemento más influyente, sino los conocimientos, habilidades, tiempos y energías de los padres y madres que impulsan sus decisiones de involucrarse en la educación de sus hijos o no. Adicionalmente, las escuelas deben prestar atención a la cultura familiar para buscar las mejores estrategias contextualizadas y respetuosas para promover el involucramiento de la familia.

No toda participación es igual en sus resultados, por lo que Gatt y Petreñas (2012) categorizan en una escala los tipos de participación que verdaderamente transforman la educación en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia de los niños, niñas y personas adultas. Clasifican la participación en cinco escalones o grados: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa. Los primeros dos escalones tienen menor impacto en la mejora del aprendizaje, en cambio, los últimos tres, no solo tienen mayor impacto en el aprendizaje, también en el empoderamiento de la comunidad educativa.

Según Gatt y Petreñas (2012), la participación informativa hace referencia a que las familias solo reciben información de la escuela, pero no

participan en la toma de decisiones; la consultiva representa un poder limitado en las decisiones, pero se les consulta por medio de una estructura de comités o similar. Estos primeros dos niveles han demostrado ser poco efectivos en mejorar el aprendizaje y la convivencia. Los niveles correspondientes a la decisiva, evaluativa, y educativa progresivamente implican más poder en la toma de decisiones, en la rendición de cuentas, participación en la evaluación y, en el último nivel, una participación plena en los procesos de aprendizaje y formación. No obstante, estos últimos tres niveles tienen mayores implicaciones en los tiempos y esfuerzos de las familias y, sin duda, son más complejos en su manejo.

Aportes más recientes y del contexto latinoamericano abogan por el modelo de empoderamiento comunitario y participación democrática como meta de la relación familia-escuela. Edwards y otros (2020) proponen que, en contextos de desventaja social, pocas veces las estrategias de participación familiar logran desarrollar capital social y las capacidades necesarias para transformar los contextos de marginalización. Por su parte, Flores-Crespo (2019) señala la falta de estructuras educativas para promover mejores competencias ciudadanas, en un plano igualitario entre actores a nivel de la escuela, con los fines de fortalecer la democracia y construir la justicia social.

El ideal de fortalecer tejido social a partir de la relación familia-escuela en un escenario socio-económico, político y cultural como el que se vive en El Salvador puede ser una meta muy exigente, y aún más en contextos de pobreza e inseguridad. El modelo de funciones separadas y complementarias tampoco debe limitarse a actividades solo del aula o ser definidas únicamente por la escuela con la expectativa que

la familia se acople a la dinámica escolar. Las creencias de la familia misma sobre su rol y eficacia pueden influir mucho en su motivación hacia la participación, igual la apertura de la escuela en permitir la o no, y en qué nivel. En la búsqueda de un modelo realista de participación de la familia en la escuela, es necesario examinar las características del contexto salvadoreño, el cual se desarrolla en el siguiente apartado.

3. Escuela, familia y política educativa en El Salvador

La educación salvadoreña, en cuanto a su organización y logros, está íntimamente vinculada con la familia. No obstante, las características mismas de la familia presentan una serie de desafíos para el apoyo de la formación de la niñez y la juventud. La educación, como compromiso recíproco de los dos sistemas sociales de escuela y

familia, debe ser regida por políticas y planes claros que orienten la relación y que la vuelvan más efectiva. En este apartado, se analizarán tanto el sistema educativo y los rasgos principales de la familia salvadoreña como la política educativa referida a esta relación, identificando los alcances y las limitaciones en sus funciones.

3.1. El sistema educativo salvadoreño

El sistema educativo salvadoreño es caracterizado por una organización centralizada y una cobertura que, en los últimos años ha ido descendiendo, relacionada en parte por las condiciones familiares. La visión de la educación es establecida en la Constitución como “inherente a la persona humana” y obligación del Estado (Constitución de la República de 1983, Art. 53); como “derecho y deber...que los capacite para desem-

peñarse como ciudadanos útiles” (Constitución de la República de 1983, Art. 56); adicionalmente, define que “los padres tendrán derecho preferente a escoger la educación de sus hijos” (Constitución de la República de 1983, Art. 55).

El sistema educativo está organizado en tres niveles de gobernanza (Alberti, 2017): el Ministerio de Educación (MINED)² central,

las direcciones departamentales y la escuela como ente ejecutor. La escuela, más que un lugar físico, es concebida como el centro de su respectiva comunidad educativa, la cual está constituida por la escuela, dirección y docentes, la familia y otras instancias del entorno inmediato (MINED, 2009). La organización vertical en sí presenta dificultades de articulación, definición de funciones y hasta contradicciones a nivel de la escuela. Por una parte, en ciertos aspectos hay “una alta responsabilidad de manejo autónomo” a nivel de escuela; por otra, una sobrecarga “con una numerosa lista de requerimientos centralistas” de las oficinas centrales. Se señala la necesidad de “una fuerte articulación horizontal a nivel local que contribuya a garantizar trayectorias educativas exitosas” para los estudiantes, haciendo énfasis en el compromiso de la familia y otros actores locales para su logro (Alberti, 2017, p. 35).

Con una matrícula total de 1.4 millones de estudiantes entre público (85%) y privado (15%), las 5,183 escuelas públicas del país (MINEDUCYT, 2019c) luchan contra la deserción escolar y la falta de finalización de las etapas educativas, debido a complejos factores económicos y de seguridad de las familias y las comunidades. Solo el 86.5% de niños y niñas con las edades de educación parvularia a sexto grado asisten a la escuela; en los grados mayores, para adoles-

centes entre 13 y 17 años, solo 80% asisten a la escuela (Ministerio de Economía, 2020).

La asistencia escolar tiene un vínculo estrecho con la situación de la familia y varía según los ingresos familiares y sus creencias sobre la importancia de la educación. En cuanto a ingresos, la asistencia escolar en el quintil con menos ingresos es 19.8%, mientras que en el quintil con mayores ingresos es 27.9%, representando una desigualdad significativa de asistencia escolar referida a la situación económica familiar. También las razones de inasistencia difieren de acuerdo a las edades y el sexo, basadas en las creencias familiares. En el nivel de parvularia, la inasistencia se debe a la perspectiva de la familia, ya sea porque “el padre, la madre o ambos no quieren” o porque creen que “tienen poca edad”. En la educación primaria, la falta de interés de la familia o las prioridades del hogar predominan; es decir, ayudar en la casa, en el caso de las niñas, y contribuir con trabajo, en el caso de los niños. Estas causas aumentan en el nivel secundario con una tasa de no asistencia de 38.2%, atribuida a la falta de interés, el costo de la educación y la necesidad de trabajar (Ministerio de Economía, 2020).

Por otra parte, las escuelas reportan otras razones generales de deserción escolar, relacionadas con la inseguridad y por la situación

económica familiar. Un 66.32% de las escuelas reportan deserción escolar por cambios de domicilio; 45.31% por migración y 12.65% por violencia pandilleril; estas causas pueden estar interrelacionadas. En lo económico, 20.49% de las escuelas reportan deserciones por incorporarse a las actividades productivas y 12.83% por escasos recursos económicos (MINED, 2018). En un sistema educa-

tivo centralizado, aún con la familia señalada como parte de la comunidad educativa, la situación de seguridad, la condición económica y las creencias de las familias sobre la educación limitan la asistencia escolar en la ausencia de la “articulación horizontal a nivel local” vinculada a “trayectorias educativas exitosas” señalada arriba (Alberti, 2017 p. 35).

3.2. La familia salvadoreña

Las familias salvadoreñas viven en un entorno demográfico y socio-económico que dificulta el avance oportuno en la escuela, y condiciona las oportunidades y calidad de vida según su residencia en lo rural o urbano, nivel de ingreso y género. Como señala FUSADES/UNICEF (2015), la familia, comprendida tradicionalmente como la unión entre consanguíneos, está en constante transformación ante los desafíos del nivel socio-económico, las pautas socioculturales y los cambios demográficos (p. 8).

Según la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM) (Ministerio de Economía, 2020), El Salvador se caracteriza por tener una población joven y mayormente urbana, con 51.4% de su población total de 6.7 millones por debajo de la edad de 30 años; 61.7% vive en la zona urbana y 38.3% en la zona rural (Ministerio de Economía, 2020,

p. 3). Adicionalmente, el país tiene una densidad poblacional de 319 personas por kilómetro cuadrado (Ministerio de Economía, 2020, p. 5). Otra condición que afecta la calidad de vida de las familias es el hacinamiento, que se relaciona con mayor riesgo de sufrir violencia doméstica y abusos sexuales, desintegración familiar e incluso, bajo rendimiento escolar. Se calcula que 40.5% de los hogares del país viven en condiciones de hacinamiento, predominantemente en la zona rural con 55.2% y en la zona urbana 31.9% (Ministerio de Economía, 2020, 41).

La pobreza multidimensional³ afecta a 28.1% de los hogares salvadoreños, mayormente en la zona rural (Ministerio de Economía, 2020, p. 58). Asimismo, la tasa global de analfabetismo del 10% representa inequidades, con una brecha de género significativa, porque la tasa femenina es de 11.75% y la masculina de 8.1%;

además, el 6.6% representa la zona urbana y el 15.7% la rural (Ministerio de Economía, 2020, p. 7). Entre las tendencias más significativas en las familias salvadoreñas en los últimos 20 años, se señala la participación en el mercado laboral de las mujeres jefas de hogar y la dependencia a las redes familiares como resultado de la inmigración que deja niños y niñas al cuidado de parientes, como los abuelos (FUSADES/UNICEF, 2015, p. 9). Este dato es reforzado en la EHPM que arroja que 36.8% de los niños, niñas y adolescentes de entre 0 a 17 años viven sin padre o madre o ambos (Ministerio de Economía, 2020, p. 54). La pobreza y el analfabetismo en la familia más la niñez y la adolescencia al cuidado de otros parientes complejiza la relación con la escuela y el seguimiento a ella.

En cuanto a los jóvenes que no estudian ni trabajan (los denominados “nini”), en términos porcentuales representan el 26.3% de la población en ese rango de edad. Esta condición se relaciona con la condición económica de la familia, con mayor ocurrencia en la zona rural, entre mujeres y en hogares con menos ingresos. En 2019, el 31.9% de los *nini* residía en la zona rural y el 22.6% en la urbana; el 37.5% era mujeres y 14.1% hombres. En los hogares con el quintil más bajo de ingresos, el porcentaje de *nini* representaba el 48.4%, mientras que, en el quintil de mayor ingreso era 14.9% (Ministerio de Economía, 2020, p.

55). En las oportunidades de estudio y trabajo, sí cuenta la economía familiar, la zona de residencia y el género.

Las dinámicas en la familia, en cuanto a su rol en el acceso, permanencia y éxito en la educación, son exploradas en un estudio reciente de la Red Salvadoreña por el Derecho a la Educación (Díaz Alas, 2018). En el cumplimiento del derecho a la educación, las propias experiencias educativas de las personas adultas son un factor influyente en la valoración de la educación; además, la situación de convivencia familiar afecta el apoyo o la falta de este, hacia los niños en la escuela. Pero, las presiones sociales y económicas condicionan la asistencia a la escuela, priorizando el trabajo sobre la educación; en parte, se debe a los patrones culturales, desde los cuales no se visualiza el beneficio de la educación como una inversión a largo plazo con un retorno significativo. Igualmente, influyen los patrones culturales de género, sobre quiénes se benefician más de la educación (en este caso, los niños) y quiénes necesitan aportar en la casa (las niñas).

Por otra parte, la poca valoración de la educación por parte de las familias participantes en el estudio parece tener relación con la percepción de calidad y relevancia de la misma; estas familias perciben menos calidad educativa en el sector

público y en la zona rural. De igual forma, algunas familias dan prioridad a la educación para el trabajo, con una utilidad más inmediata, que la formación general de la educación para la vida (Díaz Alas, 2018).

Un hallazgo relevante es la “desconexión” identificada en la relación entre la escuela y la familia, a pesar de que esta relación es considerada clave para cumplir el

derecho a la educación (Díaz Alas, 2018, p. 46). Las características de esta “desconexión” se encuentran en expectativas no cumplidas por parte de la escuela, en cuanto a la asistencia de la familia a reuniones y participación en algunas tareas; mientras que, las familias aducen que no participan, porque no se les toma en cuenta sus compromisos laborales en la planificación de las actividades. En fin:

(...)se encontró que la falta de simpatía personal, las experiencias negativas con el personal docente, las reservas dentro de los centros escolares como resultado de los contextos de violencia en las comunidades también minan las relaciones entre las familias y los representantes locales del sistema educativo. Esto se traduce en escasa coordinación entre las partes, al tiempo que disminuye el apoyo y el seguimiento educativo por parte de las familias (Díaz Alas, 2018, p. 46).

3.3. La política educativa sobre la familia y su participación

La relación entre familia y escuela debe orientarse por las políticas y los planes educativos; sin embargo, es difícil encontrar en la política educativa salvadoreña un enfoque claro de la interacción y las funciones entre actores educativos. Más bien, se encuentran índices de una actitud de culpabilización hacia la familia y pocas estrategias concretas para su armonización con el sistema educativo. En este apartado, se hará un breve recorrido de la política educativa, iniciando con la Reforma Educativa de 1995 hasta la actualidad, para señalar

elementos normativos sobre la relación familia-escuela.

El Plan Decenal de Educación (1995-2004), que resultó de la reforma educativa posterior al conflicto armado, tiene pocas y vagas referencias a la relación con la familia, que oscilan entre señalar las carencias de la familia e incluirla como actores en una visión dispersa sobre descentralización educativa. Por una parte, el Ministerio anunció la intención de “ampliar la participación de los maestros, padres de familia, alumnos y comunidad en

general en los procesos educativos” (MINED, 1995, p. 4); pero, por otra parte, la misma dependencia estatal señala que “las circunstancias de la vida actual parecen haber debilitado (...) la influencia formadora familiar, dejando a la escuela como única responsable de la orientación de la conducta del educando” y delegando al Estado la responsabilidad de activar el papel formador de la familia en asuntos “morales” (MINED, 1995, p. 10). Con este fin, se creó el programa de “Escuela para padres”, asignándole a la escuela los objetivos de rescatar el valor de la familia; involucrar a los padres en la educación de sus hijos; y establecer una estrecha relación entre la escuela y la comunidad (MINED, 1995, p. 24). El marco legal aspiró a “normar la participación de la familia” e “incentivar la participación de los padres de familia” (MINED, 1995, p. 33).

Es común que la participación de la familia se vislumbre en asuntos de modernización institucional, no así en aspectos de calidad educativa. En el Plan Decenal, un espacio concreto de participación es la creación del Consejo Directivo Escolar (CDE) en el cual participan dos padres o madres de familia. Paralelamente, se fortaleció el modelo Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO), que creó Asociaciones Comunes para la Educación (ACE) en escuelas rurales, conformadas por padres y madres de familia, con la

responsabilidad de contratación de profesores y adquisición de bienes y servicios, bajo un modelo neoliberal de eficiencia (Edwards y Klees, 2014). En fin, el Plan Decenal asigna a la escuela un rol de formación a las familias en asuntos morales; y a su vez, abre mecanismos formales de participación de la familia en la gestión a nivel escolar.

El Plan de Educación 2021, para el periodo de 2004-2009, se enfocó en la educación para el capital humano, vinculando la educación con la mejora de los ingresos de las familias. Igual que en el plan anterior, se desvinculó la familia con los procesos de mejora de la efectividad o la calidad de la educación; los aspectos de currículo, ambiente escolar y docentes son considerados solo con una mención de la familia, otorgándoles el rol de apoyar y supervisar a sus hijos (MINED, 2005, p. 16). En los temas de gestión, se señaló con sentido ambiguo la contribución de las familias y las comunidades en “la mejora de la educación” (MINED, 2005, p.30), sin concretizar en qué o cómo ni las capacidades reales de hacerlo.

Para el periodo de 2009- 2019, con el cambio brusco de paradigma educativo en el Plan Social Educativo (PSE) Vamos a la Escuela (MINED, 2009) se introdujo una “transformación” educativa, para preparar a los jóvenes a adaptarse a la globalización y construir ciudadanía. Este

Plan establece a la escuela como el lugar donde se “identifica plenamente la familia y la sociedad” (MINED, 2009, p. 5), reconociendo que los buenos resultados educativos dependen de la integración entre escuela, familia y comunidad. Contradictoriamente, en los ocho principios del rediseño del aula y la escuela, solo hay una breve mención del rol de la familia: según dicha mención, a la familia le corresponde ayudar a los hijos a seleccionar sus opciones formativas (MINED, 2009, pp. 9-10). En general, la concreción del PSE es ambigua, porque, más que un plan, es una declaración de bases filosóficas a la educación.

El PSE presenta como modelo educativo la Escuela a Tiempo Pleno (ETP)⁴ que perfiló “una precisa relación con la familia y la comunidad” (MINED, 2009, p. 10) en un sentido cultural, como una educación contextualizada, útil y real (MINED, 2009, p.12); y, también en proveer “servicios de soporte” y “nuevos recursos” para la educación (MINED, 2009, p.12) No obstante, como primer factor de éxito de la educación transformada, las relaciones entre alumno-maestro-familia-comunidad no superaron un rol instrumental. La relación familia- escuela consistió en desarrollar actividades, como asambleas, convivios y actividades culturales para establecer un sentido de identidad y pertenencia en la colectividad (MINED, 2009, p. 14). El segundo factor de éxito del modelo

ETP, las buenas prácticas educativas y formativas, definió la participación de la familia y la comunidad para discutir cuestiones y resultados educativos (MINED, 2009, p. 14). Igual, se visualizó la contribución de la familia en el uso de espacios (MINED, 2009, p. 15), sin especificar cómo o en qué.

Los fundamentos del llamado “Proyecto de Transformación Educativa” (MINED, 2009) desde un enfoque filosófico del estructuralismo, ordena las prioridades nacionales en planos estructurales: primero, la cultura y la educación, segundo la familia, después lo político y finalmente lo económico. “Solo así ordenados los planos estructurales del hombre [sic] salvadoreño, nuestro pueblo podrá ser auténtico” (MINED, 2009, p. 21). Esta estructuración coloca la escuela y la educación en el primer orden de prioridad nacional y, curiosamente, antes de la familia, la cual se considera en la Constitución “la base fundamental de la sociedad” (Constitución de la República de Constitución de la República de 1983, Art. 32).

Durante el periodo del Plan Social Educativo, en el 2012 se presentó el *Manual de Educación Familiar: Lineamientos básicos para el desarrollo de planes escolares de educación familiar*. Este documento desarrolla dos vértices: por una parte, delimita principios básicos sobre el tema familiar y por otra, define las respon-

sabilidades de la escuela en cuanto a educar también a la familia. En el primer sentido, se busca que las familias aumenten su apoyo hacia la educación de sus hijos e hijas, integrándose a las actividades y participando en la escuela. Por otra parte, define en sus principios el rol de la escuela con respecto a la familia: “Actualmente, la sociedad salvadoreña experimenta una crisis moral por diferentes causas; las familias no siempre saben cómo enfrentar o resolver sus dificultades, no se les puede culpar por este

desconocimiento, más bien, el centro educativo puede ayudarles para que ejerzan su función educadora de una manera más comprometida, gratificante y responsable”. (MINED, 2012, p. 6)

El Manual de Educación Familiar otorga al MINED la responsabilidad de educar a la familia desde un enfoque unidireccional; es decir, que las escuelas y el MINED orienten a las familias, pidiéndoles cumplir con sus hijos. Se define de esta manera la educación familiar:

...es el proceso por el cual madres, padres o responsables de familia, son orientados por medio del desarrollo de diferentes estrategias impulsadas por el Ministerio de Educación, para asumir su rol protagónico de ser garantes y protectores de los derechos de sus hijos e hijas, así como de fomentarles el cumplimiento de los deberes y la práctica de valores, con el objetivo de contribuir al desarrollo integral de la personalidad y la convivencia familiar (MINED, 2012, p. 12).

Existen tres estrategias de educación familiar desde la escuela: Asambleas Familiares (cuyos objetivos son reflexionar sobre determinados temas y dar indicaciones), Talleres de Educación Familiar y Convivencias Familiares (consistentes en espacios de arte, cultura, valores, excursión, ferias, etc., organizadas dos veces al año). Las estrategias anteriormente mencionadas se conciben como una participación de “los sectores sociales del territorio para compartir experiencias, discutir y analizar problemas que afectan la educación” (MINED, 2012, p. 12).

No obstante, las estrategias son informativas y de convivencia, más que de participación en la toma de decisiones; tampoco se visualiza si los directores y docentes tienen formación para asumir este tipo de rol en la escuela.

El plan educativo actual Plan Cuscatlán 2019, similar al Plan Social Educativo, anuncia en sus principios la prioridad con la familia, aunque tampoco las estrategias no quedan claras. El anunciado: “La educación solo puede comprenderse en virtud de las interrelaciones entre

la comunidad, la escuela y la familia” plantea una “necesaria trilogía” como parte de “la lucha por la identidad nacional” (MINEDUCYT, 2019a, p. 15). Pero, las responsabilidades específicas quedan ambiguas, porque solo hay breves referencias en el tema de autonomía y gestión (por ejemplo, la articulación de la familia, comunidad, e instituciones del entorno, en la planificación, seguimiento y evaluación [p. 58]); en la participación consultativa (como el diagnóstico para el *Plan Nacional* [p. 85]); y en *Nacer Crecer*, la estrategia de primera infancia. En el resumen se menciona el entorno familiar como un punto de partida, pero no se vincula directamente con el resto de las ideas expuestas (MINEDUCYT, 2019b).

Desde la Reforma Educativa, los planes y las políticas educativas mencionan que la familia es importante

y esencial en la educación, pero los alcances y los límites de la relación no están definidos. La organización centralizada del sistema educativo no otorga un papel significativo a la familia y otros actores locales en la gestión de la escuela. Las condiciones económicas y creencias sobre la educación de las familias, más la situación de inseguridad, generan un nivel de deserción escolar preocupante. Por lo tanto, se mantiene en los planes educativos la expectativa hacia la familia, que debe apoyar a sus hijos, aportar con algunos recursos y asistir a las actividades; sin embargo, es la escuela la que define la relación e incluso, la encargada de educar a la familia. Ante la ambigüedad de un modelo de participación familiar en la escuela, el estudio de casos contribuye a examinar el tema en un contexto específico, cuyos hallazgos se desarrollan a continuación.

4. Dos escuelas y su relación con las familias

La relación familia-escuela en su complejidad se comprende mejor en el contexto específico. En esta sección, se desarrollarán los hallazgos con relación a dos escuelas públicas salvadoreñas, una rural y otra urbana⁵. Las escuelas fueron seleccionadas por sus características del entorno, en cuanto a la situación de empobrecimiento e inseguridad y el análisis se construyó sobre las perspectivas de múltiples actores de cada escuela. En cada escuela se realizaron un mínimo de seis entrevistas a profundidad con

el director, dos docentes, dos madres de familia y una persona de la comunidad aledaña. La entrevista a profundidad permitió explorar y ahondar en las experiencias vividas y comparar y contrastarlas dentro de una sola localidad para comprender las interrelaciones y las dinámicas entre la familia y la escuela. Aunque los resultados no son generalizables, la capacidad de profundización de cada caso ofrece reflexiones valiosas para considerar en otros escenarios de la educación nacional.

4.1 Descripción del Centro Escolar “Lejos de Todo”

El primer caso ejemplifica el desencuentro entre familia y escuela, debido a las expectativas incumplidas entre ambas partes; la escuela desea más participación por parte de las familias, mientras que ellas quisieran otro tipo de educación para sus hijos e hijas. En una zona rural de poco desarrollo económico y con una seguridad precaria, la participación de la familia se vuelve un reto. El centro escolar, denominado para este ensayo “Lejos de Todo” se ubica en una zona rural, inhóspita y aislada; la única vía de acceso es a través de una calle deteriorada. En 1991, la comunidad aledaña se formó por personas que fueron desplazadas por el conflicto armado en la reforma agraria y que recibieron tierras de escasa vocación agrícola y ubicadas en una zona de riesgo, dados los frecuentes desbordes de los ríos y manglares en la época lluviosa.

En la actualidad, la comunidad está integrada aproximadamente por 170 familias, alrededor de 600 personas, en las cercanías hay otras comunidades con las mismas características. Viven en un difícil contexto social, pues hay poca cohesión inter e intracomunitaria, debido a las diferencias de ideologías políticas y religiosas. Además, la mayoría de las familias viven con escasos recursos económicos; las oportunidades de ingreso provienen de la pesca, el ganado y la agricultura, incluyendo

la zafra. Los empleos formales son casi inexistentes en la zona. Algunas familias dependen de las remesas enviadas por familiares en los Estados Unidos.

En este contexto, la escuela fue construida con apoyos externos y con una organización de EDUCO, que posteriormente fue transformada a CDE. Hay otras escuelas en la zona, pero ninguna con bachillerato. La institución es muy pequeña, cuenta con cuatro aulas y con una infraestructura muy deteriorada; no tiene muro perimetral, biblioteca ni internet. Además, la cobertura de la red telefónica es muy débil, por lo que, el acceso a internet es inalcanzable. Bajo estas condiciones, la escuela funciona con seis docentes, quienes facilitan los grados desde parvularia hasta noveno grado, en turnos de la mañana y la tarde. Además, facilitan secciones multigrado en parvularia, primero-segundo y cuarto-quinto grados. Hasta el año 2019, todos los estudiantes matriculados, aproximadamente 165, provenían de la misma comunidad.

En cuanto a la situación de seguridad, hace aproximadamente cinco años, la zona sufrió una época muy crítica, por la incursión de personas externas ligadas a la pandilla Barrio 18. Dicha situación llegó a afectar el ambiente de la comunidad, con

extorsiones, homicidios y desapariciones. En la actualidad, aunque hay presencia de la pandilla, no se presentan delitos graves. Más bien, los índices de violencia han disminuido, de modo que, el centro escolar ya no estaba en el listado de escuelas priorizadas de “alto riesgo” por el Plan El Salvador Seguro⁶. La amenaza latente de las pandillas es una preocupación más, entre los otros problemas sociales.

Las condiciones de la familia se caracterizan por necesidades económicas, trabajo infantil/juvenil, desintegración por migración, abandono de padre o madre, la falta de disciplina, el uso de drogas y alcohol, embarazos y uniones muy precoces con la aprobación de la familia. En este contexto, la familia desarrolla su participación en la educación de sus hijos.

4.1.1. La participación de las familias

Ante las múltiples dificultades de esta comunidad rural, la actividad principal de participación de la familia es enviar sus hijos e hijas a la escuela. Esto implica un nivel de responsabilidad de los padres de familia en animarlos, alistarlos, revisar si tienen lo que necesitan para estudiar y asegurar que vayan al centro educativo. En el contexto rural, hay padres y madres que prefieren que sus hijos se queden trabajando en casa o ayudando en las tareas agrícolas, y hasta pueden disuadirlos que no vayan a estudiar. Como relata un docente: “El padre de familia... casi nunca tiene interés por el estudio. Nosotros hemos llegado, inclusive, a escuchar padres que dicen a su hijo: ‘No vayas a la escuela. Quédate conmigo. En la escuela no aprendes. Yo no fui a la escuela y... y soy una buena persona’”.

Aún las familias que matriculan a sus hijos y los envían a la escuela,

no siempre están pendientes de su rendimiento. “Lo llegan a matricular y lo olvidan durante *toodo* el año. Ni a traer el certificado llegan también, verdad” cuenta un docente. El aprendizaje requiere de ciertas condiciones, como un buen desayuno, útiles e insumos que, desde 2010, el gobierno ha provisto para los estudiantes del sistema público. “El gobierno da todo, zapatos, uniformes y así no quieren hacer nada para enviar a sus hijos”, reclama la directora.

Después de dar importancia al estudio y enviar a los hijos a estudiar, otras tareas de involucramiento familiar se deben desarrollar en la casa, por ejemplo: estar pendiente de las tareas, revisar su trabajo, adquirir otros insumos para el aprendizaje, etcétera. Añadido a esto, hay una expectativa por parte de la escuela que la familia debe enseñar valores en la casa y, también, disciplinarlos. La escuela y los miembros de la comu-

nidad señalan que las carencias en cuanto a la enseñanza en el hogar son un obstáculo al proceso educativo, porque la familia influye en la mala formación del niño, niña y joven, por ejemplo, en usar malas palabras, aprender algún vicio (tomar bebidas alcohólicas, fumar) o involucrarse en peleas.

En otro nivel, hay expectativas de participación en la misma escuela, por ejemplo, asistir a las reuniones, las asambleas y algunos talleres o capacitaciones que se organizan para los padres y las madres de familia. En general, las personas adultas de la comunidad no salen lejos a trabajar y todas las familias viven cerca, pero, aun así, no siempre atienden las convocatorias. Consideran las charlas con psicólogas como “pérdida de tiempo”. Cuenta la directora: “Eso es lo más duro: que viven en la misma comunidad, que el caserío es pequeño, y viven ahí y no quieren llegar al centro escolar, la irresponsabilidad por parte de ellos. Su tiempo, pues, lo utilizan para estar en su casa, no para dedicarles a sus hijos”.

La escuela no solicita la colaboración con recursos ni apoyo eco-

nómico, porque conocen la situación de pobreza de las familias. Donde sí hay mayor asistencia es en las actividades sociales de convivencia, como celebraciones de días especiales. “Y sentimos que nos apoyan, fijese [expresión de satisfacción], nos apoyan bastante, se ve bien bonito el centro escolar cuando están los padres de familia ahí apoyando en esas actividades” (Palabras de la directora). Un abuelo detalla que la responsabilidad es doble: en casa con sus hijos y hacia las convocatorias de la escuela: “Eso, primero, que sean más responsables con sus hijos, de aconsejarlos, de apoyarlos en todo y también con responsabilidad de los llamados de la escuela: las invitaciones de la escuela a reuniones, a capacitaciones, que sean responsables a asistir, pues.”

La expectativa de participación es muy básica: enviar a los hijos y apoyarles en la casa. La planificación y las convocatorias a las actividades son unidireccionales, es decir, responsabilidad de la escuela según sus necesidades. La cultura familiar suele ser desfavorable para el estudio y la escuela reclama mayor responsabilidad por parte de la familia.

4.1.2. El valor de la educación

La falta de interés percibida por el personal de la escuela puede corresponder al valor que la familia asigna a la educación. En esta comunidad rural, ante la falta de empleos

o actividades productivas que exige un nivel educativo, no se le otorga un valor significativo a la educación. Incluso algunos miembros de la comunidad identifican la necesidad

de un currículo nacional más relevante para el contexto local; es decir, preparar a los jóvenes con algún oficio para la vida productiva.

El valor que se le da a la educación también corresponde a la prioridad de las familias con sus recursos limitados. Afirma un docente: “Hay familias que tienen ganado. Prefieren estarle dando..., comprando empasto [pasto] para sus ganados, que darles el estudio a sus hijos”. El tiempo de los niños también es un recurso cuando hay responsabilidades en la casa y las familias necesitan de su tiempo. “Inclusive, hay niños que quieren ir al centro escolar y a veces no van a clases por cuidar a sus hermanitos” (docente).

Aunque el gobierno provee muchos de los insumos para estudiar, las familias no siempre pueden o no quieren adquirir los materiales faltantes: el libro de matemáticas, las fotocopias de guías de metodologías activas, el juego de geometría, etcétera. Para los estudios secundarios, ante la ausencia de un bachillerato en la zona, seguir estudiando después de noveno grado implica gastos en transporte, alimentos y otros recursos para trasladarse al bachillerato más cercano. Muchas familias valoran

que es “dinero desperdiciado” y se preguntan: “¿Para qué el estudio?”

Mencionan que en la comunidad hay personas con estudios universitarios que no tienen empleo. Esta realidad desanima a otros jóvenes y sus familias a seguir estudiando: “Mire, mire, su prima [es] licenciada. Pero, mire, no está trabajando. Entonces, ¿de qué me va a servir estudiar?”, reclaman a la docente. También cuentan casos de buenos estudiantes que prefieren migrar por la falta de oportunidades de estudio y trabajo.

El aislamiento de la comunidad tampoco genera la convicción que estudiar trae beneficios. Muchos niños nunca han salido del lugar, no conocen el pueblo más cercano y no pueden imaginar otra vida, más de lo que miran por televisión o en redes sociales.

Aun con las condiciones del entorno, algunos miembros de la comunidad están convencidos de la importancia de la educación, considerándolo como una mejor herencia que un terreno. “Porque las persona que le dan estudio, pues se prepara y es una de las mejores herencias. Porque la lleva en su mente y en su corazón” (abuelo).

4.1.3. Dificultades de la disciplina: apoyo entre familia y escuela

Uno de los puntos de mayor desencuentro entre la escuela y la

familia es en las expectativas sobre la disciplina de niños y niñas. Ejemplo

de esto es que los docentes afirman que no aprenden valores ni disciplina en casa; tampoco los padres colaboran con los docentes cuando se les llama la atención a los estudiantes por una falta. Las familias no siempre están de acuerdo con las reglas y las normas establecidas por la escuela, aunque en teoría las normas de convivencia están elaboradas con la participación de la familia. En este sentido, los docentes sólo tienen la autoridad que la misma familia les otorga. La comunicación entre familia y escuela es clave, pero una madre expresa que solo setenta por ciento de los padres se comunican con los docentes: “Tal vez los profesores han querido darles a conocer la forma de actuar de los hijos, de los alumnos, pero hay padres que no los han creído” (Madre de familia).

Aunque la escuela no se vio afectada directamente por la presencia de la pandilla en la comunidad, los docentes cuentan varios problemas muy fuertes de descuido de los padres hacia sus hijos, que generan un interés por involucrarse en las pandillas. El desarrollo de las pandillas, un fenómeno de la postguerra, se le atribuye a los jóvenes que quedaron sin padres por la violencia social, la migración y el descuido por parte

del gobierno y la comunidad de no atender la situación en su momento: “Los problemas los dejamos crecer” (Miembro de la comunidad).

Ante el tema de la inseguridad, varios entrevistados enfatizan que sería de mucha utilidad una coordinación estrecha entre las familias y la escuela para ayudar a cuidar a los hijos e hijas. Lo mínimo que se logra es ir a traer y a dejar a sus casas, apoyándose entre vecinos. También la preparación de los alimentos en la escuela es una medida de seguridad para que no salgan a la calle a buscar su refrigerio. Dado que la escuela no tiene un muro perimetral, la mayor estrategia de seguridad es prohibir a los estudiantes que salgan durante la jornada escolar.

Entre el personal de la escuela se percibe descontento, porque tienen que asumir roles que tradicionalmente se le han dado a la familia, por ejemplo, la disciplina, el desarrollo moral, los hábitos y un proyecto de vida. En fin, la expectativa de la directora y los docentes es tener estudiantes disciplinados y con valores, resultado del apoyo y disciplina en la casa, pero desean mayor colaboración de las familias.

4.1.4. El logro de mayor participación

Los efectos o beneficios de mayor participación de la familia es un tema importante a explorar y depende de

varios factores. Uno es la actitud y el protagonismo del director escolar; el grado de cohesión social que ya

existe en la comunidad aldeaña, así como el marco normativo que delimita las responsabilidades de cada parte.

En esta escuela rural, los miembros de la comunidad educativa coinciden que, durante un periodo de casi quince años, hubo un director que no le dio mucha importancia a la relación con la comunidad. Por esta razón, no existe una cultura o antecedentes recientes de involucramiento de la familia en la educación. Actualmente, hay una nueva directora que está interesada en acercarse a las familias y a las instituciones comunales, y que tiene una estrategia de colaboración. El alcance y la naturaleza de la relación dependen del personal directivo de turno y de su perspectiva sobre la participación de la familia.

Por otra parte, la comunidad es caracterizada por sus propios miembros, como conflictiva, a causa de rencillas pasadas sumadas a distintas afinidades políticas y religiosas. Sus integrantes comparten una historia común, al haber iniciado la comunidad en una última etapa del proceso de reforma agraria. Pero también la comunidad se conformó con personas de distintos lugares y procedencias, sin que tuvieran antecedentes de trabajar juntos. Es necesario unir las comunidades de la zona para mejorar la educación y coordinar estrategias de prevención de la violencia.

En su fundación, la escuela fue establecida con la organización EDUCO⁷, dando la administración de la escuela a un comité de padres y madres de familia. Los docentes vieron algo negativo en esta modalidad, dado el excesivo control que ejercía la comunidad sobre las acciones de los profesores. Según ellos, en tiempos de EDUCO, los docentes tenían que aprobar a todos los estudiantes, o correr el riesgo de perder su empleo. Por el contrario, los miembros de la comunidad anhelan el nivel de participación que tenían con el modelo EDUCO, porque en virtud de él tenían incidencia directa en la escuela. Hoy sienten que no tienen un rol claro y no pueden aportar a la toma de decisiones. No obstante, tampoco hay una definición de mecanismos de participación. Se espera que esta situación cambia con presencia de la nueva directora.

La escuela anhela otro tipo de relación con la familia y que la comunidad valore más la educación. Pero, este anhelo es unidireccional, porque la escuela quiere una familia a su medida y según sus criterios. Para la escuela, la mejor forma de trabajar la prevención de la violencia es fortalecer la familia, que, según ella, padece de mucho descuido y desinterés. Entonces, ante las dificultades que se encuentran las familias y su limitado apoyo a las necesidades escolares, la propuesta es darles charlas, proveer capacitación y hacer más concientización. Estas

estrategias serían un apoyo indirecto a la escuela, porque así la familia orientaría mejor a sus hijos e hijas. Una docente resume la idea: “Si el padre de familia acata indicaciones y las pone en práctica, eso va a hacer que el desarrollo, el desempeño, ya como padre sea mejor, ¿verdad? Pero nos ayuda mucho que cuando nosotros llamamos, ¿verdad?, ellos no dicen: ‘No’ y siempre están apoyando, ¿verdad?”.

La situación de la familia con los escasos recursos económicos, las pocas aspiraciones educativas para sus hijos y la falta de acuerdo en la disciplina genera un círculo vicioso:

poca educación, poca valoración de la educación, poco estímulo para educar a sus hijos. La escuela necesita más recursos y apoyo, pero las familias no pueden responder. No queda claro si las familias visualizan un rol en la educación de sus hijos e hijas. La escuela quiere que las familias eduquen de cierta manera, pero no encuentra el modo en que quisiera que responda la familia. El antecedente de EDUCO, cuando los padres y las madres tenían mayor protagonismo, se contrasta fuertemente con la situación actual, en la que desconocen qué rol tomar aparte de enviar a sus hijos a la escuela y asistir a las convocatorias.

4.2. Descripción del Centro Escolar “Colonia Urbana”

El segundo caso de estudio es una muestra de un centro educativo con una relación distante con las familias y que tiene un liderazgo muy definido que pone los límites a la participación, ante las necesidades de las familias y la presencia de pandillas. El Centro Escolar “Colonia Urbana” se ubica en una zona semi-urbana de una cabecera departamental; en sus alrededores viven grupos de personas que se movili-

zaron como resultado del pasado conflicto armado en el oriente del país. Es considerada una zona de escasos recursos económicos; en donde la fuente de empleo es el sector informal, en trabajos de oficios domésticos (lavar, planchar) o en las ventas propias, en el caso de las mujeres, y en la construcción o en talleres de mecánica, en el caso de los hombres.

La escuela es denominada “complejo educativo”, porque provee servicios desde parvularia hasta bachillerato técnico. Incluso, cuenta con una granja educativa. La población estudiantil llega a más de mil doscientos estudiantes, entre los dos turnos, pero las instalaciones no son lo suficientemente grandes para atender al cuerpo estudiantil. Existe cierto sentido de desamparo ante los espacios reducidos, la falta de recursos y la ausencia de la

comunidad educativa cercana. La presencia del bachillerato en la misma colonia anima a los alumnos a completar ese nivel educativo; sin embargo, por cuestiones económicas, muchos no aspiran seguir estudiando después en el nivel superior.

La situación de seguridad es complicada, porque la escuela se encuentra en la parte limítrofe de los territorios de dos pandillas, lo cual afecta el ambiente escolar por la participación de estudiantes en las pandillas. Además, durante un tiempo, la comunidad también lidiaba con un grupo irregular armado que asesinaba a jóvenes y estudiantes, supuestamente vinculados a las pandillas. En la actualidad, los estudiantes tienen que ser de zonas controladas por un grupo pandilleril determinado, y no pueden asistir estudiantes vinculados

a la pandilla contraria. Asimismo, la venta y el consumo de drogas dentro de la escuela afectan la vida escolar.

El equipo docente, conformado por veinticuatro profesionales, señala la desmotivación hacia el estudio por parte de los estudiantes, la afectación de la inseguridad y la falta de condiciones de la escuela. La relación de la escuela con la comunidad y los padres es distante por distintas razones y condiciones que se explican a continuación.

4.2.1. La participación de las familias

Igual que en el ámbito rural, el primer peldaño de participación de las familias es enviar a sus hijos e hijas a la escuela. En este caso, las ocupaciones del empleo obstaculizan esta tarea básica. Según el personal escolar, solamente la mitad de las familias cumple con la responsabilidad de estar pendiente de la educación de los hijos e hijas, mientras que la otra mitad los “abandona”.

Incluso, el director de dicha escuela es enfático en delimitar que la responsabilidad de la familia es llevar a los hijos a la escuela y lo demás es responsabilidad de la escuela y el Estado. En este sentido,

afirma: “¿Cuál es el apoyo que tenemos nosotros del padre? Con sólo que me los lleven a la escuela..., es más que suficiente”. Sin embargo, algunos padres y madres trabajadores valoran la escuela como un tipo de guardería: “Necesitan la escuela para cuidar a los niños, (mientras) se van a trabajar”. Cuando los padres y madres de familia salen a buscar trabajo, los alumnos y alumnas se quedan solos, con sus abuelas o, a veces, con algún vecino.

Las mismas ocupaciones del empleo hacen difícil la participación de los padres y las madres en las actividades escolares. Incluso, con

proyectos y talleres organizados por la alcaldía, no asisten a dichas actividades. Pocos de ellos cumplen con la participación en las reuniones y asambleas; de igual forma, se les dificulta llegar cuando están convocados a retirar notas o para ver algún problema de disciplina. “Se llama a la mamá, no llega; se le manda razón que venga para retirar la libreta de calificaciones, no llega. Tenemos niños, que [los papás] sólo llegaron a matricularlos y hasta ahorita no han vuelto los papás, no se acercan” (Docente).

El objetivo de la comunicación con el equipo docente es para resolver problemas: “Cualquier problema, pues, los maestros nos comunican. Nos mandan una nota. Si necesitan hablar con nosotros, si nuestros hijos han cometido alguna falta o algo así, nos mandan a llamar”

(Madre). Las críticas a la poca atención de las familias vienen de una madre, quien señala: “Aunque les manden a llamar, no se presentan. Cuando hay reuniones, no llegan. ¡Como si no les interesara el futuro de sus hijos! Tienen que involucrarse más”.

Entonces, la participación esperada por la escuela es sencillamente dejar los hijos en la escuela, atender convocatorias hechas por los docentes, y asistir a las actividades y reuniones. El director no espera más participación de la comunidad, ni de las familias. Más bien, piensa que lo que falta es el apoyo gubernamental traducido en recursos. Reconoce que la situación económica y del empleo precario limitan el aporte de las familias, y no les reclama más: “Fíjate, el padre hace lo que puede”.

4.2.2. La disciplina en el hogar y la escuela

Mantener la disciplina en el hogar y en la escuela es una expectativa que queda en buenos deseos. En los hogares, la salida de los padres y madres a trabajar y dejar a los hijos e hijas en manos de otros suele afectar la disciplina. “Las mamás los dejan solos prácticamente y los niños quedan a la voluntad de Dios. Porque, a las abuelas ya no les hacen caso. Entonces, mandan más los alumnos que los papás y que la abuela” (Docente).

La disciplina se ve afectada en la escuela, porque los docentes se quedan sin el respaldo de la familia; incluso, los padres y madres no atienden los llamados de atención. Ante una situación de indisciplina, puede ser que llegue un encargado, pero éste, muchas veces, no le da mayor credibilidad al reclamo del docente. “En la escuela hay bastante consumo y venta de droga, que ahí nada [se puede hacer], porque si usted llama al padre de familia, ellos lo niegan y es una situación deses-

perante” (Docente). Si las personas encargadas no aceptan la responsabilidad por las acciones de sus hijos e hijas, el personal docente no siempre se atreve a imponer disciplina, porque puede llevarlo a problemas tanto con los estudiantes como sus encargados, sobre todo si tienen sospechas de vínculos con pandillas: “No puede uno ejercerla [habla de la autoridad], porque luego se hace enemigo de los estudiantes; y no sólo de ellos, sino que de los padres también. Porque los papás no aceptan en lo que anda su hijo o su hija” (Docente).

La falta de acuerdo sobre la disciplina puede llevar a la violencia, con amenazas por parte de los padres y madres de familia: “Los papás llegan y casi le quieren pegar a uno. Una compañera, ahorita, está ingresada porque llegaron dos mamás a recla-

marle” (Docente). El equipo docente se queda sin autoridad ante el estudiantado, a quien no puede orientar sin el respaldo de su familia. Además, viven con temor ante algunos padres y madres de familia.

El equipo docente afirma que conoce a la mayoría de los padres y madres de familia y mantienen comunicación con ellos. Pero, la percepción entre partes es distinta: Por un lado, una madre afirma mantener una buena relación y comunicación, aduciendo que “nos mandan a llamar”. Pero, por otro lado, el personal docente afirma que son pocos los que participan y están pendientes de sus hijos e hijas. Les toca a los docentes asumir roles de la familia, de orientar y de regañar, con todos los riesgos que implica ejercer su autoridad.

4.2.3 Los alimentos: Una estrategia de cercanía con las familias

Una estrategia novedosa que tiene la escuela para aumentar la cercanía y la coordinación con las familias es la participación en la preparación de los alimentos. El gobierno entrega insumos para cocinar, pero no considera el pago a cocineros, porque corresponde a las

familias aportar con su mano de obra. En muchas escuelas, optan por un aporte voluntario para pagar a una madre cocinera. Pero el director ha encontrado otra forma de organizar la preparación de los alimentos: en el interés de tener presencia de padres dentro de la escuela.

Todos los días, un buen grupo de padres y madres de familia están citados a cocinar en su casa y traer los alimentos a la escuela. “Así no estoy solo”, aduce el director. “Los cipotes no van a hacer sus ‘sinvergüenzuras’ (sic), porque hay veintisiete padres que andan allí”. Para el centro educativo, la llegada de

miembros de la familia, que se quedan conversando y comiendo es una estrategia para asegurarse de la presencia frecuente y sostenible de padres y madres en la escuela; asimismo, aporta al ambiente de disciplina.

4.2.4. La inseguridad y el rol de la familia

La presencia de una pandilla, las familias y los estudiantes vinculados a ella, complica la situación externa de la escuela. Los docentes se sienten sin apoyo de las familias y, además, de las autoridades, quienes no suelen acercarse a la zona. Pero la situación interna es menos comprometida, ya que la escuela mantiene sus actividades: “El pandillero, en la colonia todo el mundo sabe que es pandillero. Pero sus cosas no las hace ahí. Las hace [fuera de la colonia en que vive] y

se involucra normalmente [en la escuela]” (Docente).

La participación en las pandillas se atribuye al descuido de los padres y a la falta de oportunidades. Ante la necesidad de salir a trabajar, las familias dejan solos a los niños: “Hay niños, como no hay quien los apoye, se quedan a veces sin estudiar y se involucran en grupos antisociales” (docente). Otro integrante del equipo docente enfatiza la falta de oportunidades en estos términos:

“[Los pandilleros] son seres humanos que no tuvieron la oportunidad que yo tuve. Porque esa es la causa por la que ellos están allí. Ellos no tuvieron la suerte que muchos de nosotros hemos tenido. Este es el caso de esta pobre gente. ¿Qué esperanzas tienen cuando salen de la cárcel? Ninguna. Entonces, si no encuentran oportunidades, ¿qué hacen? Volver a delinquir.”

Otros entrevistados señalan la responsabilidad de la familia en orientar y tratar bien a los hijos en el hogar. En este sentido, dice una madre: “Pues, siempre aconsejarlos a ellos [los hijos], de que se aparten, pues, de las amistades que no son buenas, que sepan elegir sus amistades, y que cualquier cosa, pues, me lo informen”. Por otra parte, un docente menciona la violencia en el hogar:

“Casi todo el joven que se mete a pandilla lo hace, no tanto porque quiere estar allí, sino, hay veces (que lo hacen) por protección, hay veces que ya se cansaron del maltrato en el hogar”. El alcance de la escuela en influir en los espacios externos y en la familia es limitado, pero ellos tienen un rol importante en la formación de los niños y jóvenes.

La participación de las familias en esta colonia con presencia de pandillas es compleja, no obstante, tampoco el centro educativo desea mayor apoyo de las familias. Actúa con cautela, porque tenerlas involucradas en otras actividades y otros espacios puede llevar a más problemas. Por lo tanto, se cargan con los desafíos de la escuela y no esperan mucho apoyo de las familias, menos de aquellas con vínculos a pandillas: “Entonces, si nosotros llamamos a esa clase de papás [con vínculos a pandillas], no nos va a beneficiar, sino que nos ayudaría mejor a incrementar la situación que ya tenemos” (ocente).

El Centro Escolar “Colonia Urbana”, paradójicamente, enfrenta tanto la ausencia de las familias debido a su necesidad de trabajo, como la presencia de familias que mantienen vínculos con la pandilla. La participación familiar tiene un alcance definido por el director, porque estos límites sirven para no complicar su gestión. La expectativa mínima es que los padres lleven sus hijos a la escuela, los orienten en casa y respondan a las convocatorias. Más apoyos y recursos materiales se esperan de otras instituciones, no de la familia.

5. Discusión final

El estudio de estas dos escuelas públicas salvadoreñas permite examinar las dinámicas de la participación de la familia en contextos de empobrecimiento e inseguridad, analizándolas a la luz de las teorías y la política educativa. En un primer nivel, se ha encontrado un desentimiento entre las expectativas y las funciones de cada parte, el cual lleva a cierta desilusión en la relación. Adicionalmente, el cumplimiento de las funciones se dificulta por ciertos obstáculos en la familia, resultado de sus limitaciones socio-económicas. Al contraste, la participación familiar es definida y, a veces, restringida por la misma escuela, que impone barreras según el tipo de participación que desee tener.

Aunque difieren en tamaño y ubicación, en ambas escuelas se identifica un primer nivel de involucramiento de la familia, que es matricularlos a la escuela, asegurar que asistan y apoyarles en el estudio en la casa. El derecho a la educación implica el acceso a una escuela cercana, pero también la responsabilidad familiar asegurar su matrícula y asistencia. Tal como lo define Epstein (1990), los sistemas sociales están separados en algunas funciones; entonces, a la familia le corresponde la primera responsabilidad educativa: Llevar a sus hijos e hijas a estudiar. El incumplimiento de esta tarea básica puede ser un reflejo del rol construido por los padres y las madres en cuanto a su respon-

sabilidad en la educación (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997)

No obstante, los datos de deserción reflejan las consecuencias de cuando esta tarea no se cumple y los múltiples obstáculos que pueden prohibir la asistencia a la escuela. La escala de Gatt y Petreñas (2012) sólo identifica acciones en el recinto escolar, pero hay actividades de la familia fuera de la escuela que son consideradas necesarias para el aprendizaje. Entonces, otro nivel esencial de participación de la familia se manifiesta en sus funciones independientes (Epstein 1990): la asistencia escolar y las condiciones de aprendizaje en casa, sobre las cuales es difícil que la escuela tenga incidencia. Recurre a dar indicaciones en reuniones, talleres, orientaciones por parte de los docentes, entre otras estrategias, para animar el cumplimiento de las funciones de la familia.

Algunas funciones se traslapan y son compartidas, como señala Epstein (1990), y una de las que más se ha resaltado es la disciplina. Las escuelas abarcadas en este estudio mantienen la expectativa de que las familias apoyen la disciplina por medio de la enseñanza de valores en casa, la atención a las faltas en la conducta señaladas por la escuela y la participación en reuniones y talleres para padres. Sin embargo, no siempre hay un consenso entre la familia y la escuela sobre cuáles

son las expectativas, ni los métodos de disciplina; por otra parte, la familia tampoco acepta los llamados de atención y la conducta de sus hijos. El respaldo de la familia en la disciplina otorga un peso mayor al docente y la dirección escolar y sin este respaldo, difícilmente la escuela mantiene la disciplina. La verdadera disciplina parece emanar del hogar, y en un vacío de apoyo, la escuela lucha con mantener el orden.

Tanto en las condiciones de asistencia a la escuela y el manejo de la disciplina, el involucramiento de la familia es una colaboración que espera la escuela, no es una participación con algún rasgo decisivo, evaluativo o educativo (Gatt y Petreñas, 2012). El Manual de Educación Familia (MINED, 2012) refuerza esa relación: la escuela se encarga de educar y exigir a la familia y así hace más fácil su trabajo educativo. En ese sentido, la participación es muy simbólica y unidireccional, por lo tanto, parece no impactar en el aprendizaje. Las oportunidades de involucramiento pueden ser muy limitadas, afectando las decisiones de la familia a participar (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997).

Más allá de la definición de funciones, predominan algunos factores económicos y culturales que delimitan la participación de las familias, tal como señala el modelo Hoover-Dempsey y Sandler (1997) en cuanto al contexto de los padres

y las madres. En la escuela rural, el bajo nivel educativo y los tiempos que requiere el trabajo de subsistencia parecen limitar el interés por participar. En la escuela urbana, las actividades laborales, el horario de trabajo, y el desplazamiento a un empleo o lugar de venta impiden la participación si la escuela no adapta sus actividades a estas realidades.

El factor cultural toma en cuenta el valor que se le asigna a la educación. En la escuela urbana, las familias pueden valorar más la educación por ofrecer una oportunidad de mejora laboral para sus hijos, al mismo tiempo que, ayuda a cuidarlos mientras trabajan. La cercanía de la escuela facilita la obtención del grado de bachillerato. En contraste, la escuela rural con las pocas oportunidades laborales, las actividades diarias de supervivencia y de trabajo propio consumen tiempo, lo cual implica mayor sacrificio para salir de la comunidad a estudiar el bachillerato. Las familias tienden a juzgar la educación según sus propias experiencias y valoran la relevancia o el sentido práctico para conseguir un empleo.

Sin entrevistar a más padres y madres de familia, es difícil valorar el sentido de eficacia como factor de involucramiento en la escuela (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997), pero es evidente que las oportunidades de participar son limitadas por la misma escuela. Las escuelas

definen los alcances de la participación, también los límites y parece que no perciben un beneficio más allá de lo informativo. Los espacios y las actividades están planificados y convocados por la escuela, y solo en el CDE hay mayor oportunidad de contribuir a la toma de decisiones. Este modelo unidireccional fue establecido desde la Reforma Educativa (MINED, 1995), en el cual es la escuela la que establece la relación, determina las pautas de participación y educa a la familia. Las escuelas desean más colaboración de las familias, cumpliendo con sus hijos en la casa, pero, parecen no querer la puerta abierta, menos una participación en los niveles de toma de decisiones.

En fin, ante la ausencia de normas y funciones claras sobre la relación de la familia y la escuela, los factores del contexto (como la condición de la familia, situación socio-económica, inseguridad) y la disposición de la escuela, determinan el modelo de participación. Los antecedentes de otros modelos de gestión, como EDUCO en la zona rural, parecen generar desconfianza en otorgar demasiada participación a las familias; mientras que, la dinámica de la presencia de pandillas entre estudiantes y sus familias en la zona urbana coarta su rol en la escuela. En este sentido, la “desconexión” que señala Alas (2018) no sólo se refiere a la asistencia a reuniones en la escuela, también se evidencia una

falta de consenso sobre la relevancia de la escuela para la vida, el clima de convivencia escolar, las expectativas de cada parte y, sobre todo, las funciones que corresponden a cada parte y las que se deben compartir.

Si el deseo es beneficiar el proceso educativo en la niñez y juventud, es imprescindible determinar el modelo de participación de la familia en la escuela. Hace falta un marco de gestión escolar con claridad sobre la naturaleza de su relación y los beneficios mutuos de su

interacción. Establecer expectativas claras y realistas, con las funciones independientes y compartidas, debe tener en cuenta las condiciones socio-económicas y culturales de las familias. Asimismo, la escuela tendrá que abrir el espacio a una verdadera participación de la familia en la escuela. La crisis de la pandemia por COVID-19, en la cual la familia tuvo que asumir la actividad educativa en casa, ofrece un buen momento para reflexionar la relación familia-escuela y mutuamente apreciar lo que cada parte puede y debe ofrecer.

Referencias bibliográficas

- Alberti, J.P. (2017) *El Salvador. La gestión del sistema de educación pública. Resultados del Seminario Taller: Las políticas públicas y su correlación con los sistemas educativos latinoamericanos*. San Salvador: FEDISAL-USAID.
- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador (1983). Decreto N° 38. Constitución.
- Díaz Alas, S. C. (2018) *Familia: Espacio de oportunidades. Estudio sobre el rol de la familia en la Educación*. San Salvador: Red Salvadoreña por el Derecho a la Educación/Tinker Foundation Incorporated.
- Edwards Jr., D. B. y DeMatthews, D., Spear, A. y Hartely, H. (2020): Community participation and empowerment in marginalised contexts: leveraging parental involvement, adult education, and community organising through social justice leadership. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2020.1717927
- Edwards, B., Jr. y Klees, S. (2014) “Participación en el Desarrollo Internacional y la Gobernanza de Educación: Tres Perspectivas y Tres Casos de El Salvador”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. (5), pp. 107-121.
- Epstein, J. L. (1990) School and Family Connections: Theory, Research and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family. *Marriage & Family Review*, 15. Pp. 1-2, 99-126. DOI: 10.1300/J002v15n01_06

- Flores-Crespo, P. (2019) La participación social en la escuela en México: ¿un problema más de democracia y cultura política? *España Pedagógica*, 26, (3), pp. 642-656.
- FUSADES/UNICEF (2014). *Una mirada a las familias salvadoreñas: sus transformaciones y desafíos desde la óptica de las políticas sociales con enfoque hacia la niñez*. San Salvador: FUNDE-UNICEF. Disponible en: <https://uni.cf/3bmENun>
- Gatt, S. y Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de pedagogía*. N° 429.
- Hoover-Dempsey, K.V. y Sandler, (1997) Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*. 67(1).
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. T., Sandler, H. M., Whetzel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *Elementary School Journal*, 106(2), pp. 105-130. Disponible en: <https://bit.ly/2GduwFm>
- Ministerio de Economía (2020) Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2019. Dirección Nacional de Estadística y Censos. DIGESTYC. San Salvador: DIGESTYC. Disponible en: <https://bit.ly/3gJrEg8>
- MINED (1995) *Reforma Educativa en Marcha. Documento III. Lineamientos generales del Plan Decenal. 1995-2005*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- MINED (2005). *Plan de Educación 2021. Fundamentos*. San Salvador: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bit.ly/2YW4oW8>
- ----- (2009). *Plan Social Educativo. Vamos a la escuela*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- ----- (2012). *Lineamientos básicos para el desarrollo de planes escolares de educación familiar*. San Salvador: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bit.ly/31O995L>
- ----- (2018). *Observatorio MINED 2018 sobre los centros educativos públicos y privados subvencionados de El Salvador*. San Salvador: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bit.ly/31OL31l>
- MINEDUCYT (2019a). Educación. Plan Cuscatlán. San Salvador: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <https://bit.ly/3JEqjHM>
- ----- (2019b). Educación. Plan Cuscatlán. Presentación en Power Point.

- -----(2019c). *Indicador: Matrícula por nivel educativo*. San Salvador: Dirección de Planificación, Departamento de Estadísticas Educativas. Disponible en: <https://bit.ly/34BAuKe>
- Yacuzzi, E. (2005) El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Inomics*, 1: 296-306. Disponible en: <https://bit.ly/3gkHmy4>

Notas

1. Este ensayo está basado en dos estudios de casos de escuelas en zonas con presencia de pandillas que forman parte del programa de investigación "Educación en situaciones de riesgo y conflicto", de la Maestría en Política y Evaluación Educativa de la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas". El trabajo de campo fue financiado por USAID-FEDISAL y el Proyecto Educación para la Niñez y Juventud en 2019.
2. En el 2019, el Ministerio de Educación (MINED) cambió su nombre a Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT). Tanto las referencias al MINED como al MINEDUCYT aluden a la misma institución.
3. La EHPM mide la pobreza de ingresos y la multidimensional, teniendo en cuenta veinte indicadores de cinco dimensiones definidas como esenciales al bienestar de las personas: a) Educación; b) Condiciones de la vivienda; c) Trabajo y seguridad social; d) Salud, servicios básicos y seguridad alimentaria; y e) Calidad del hábitat (Ministerio de Economía, 2020, p. 57).
4. El modelo Escuela de Tiempo Pleno (ETP), que después se renombró como Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (EITP), se basa en los tres principios básicos del PSE: escuelas inclusivas sin barreras de acceso; la escuela como núcleo (centro) de cultura; y, la extensión del horario escolar con actividades curriculares adicionales (Por ejemplo, talleres, deporte, arte). La meta central es el derecho a la educación de calidad, pero requeriría recursos adicionales y la participación de actores locales.
5. El modelo Escuela de Tiempo Pleno (ETP), que después se renombró como Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (EITP), se basa en los tres principios básicos del PSE: escuelas inclusivas sin barreras de acceso; la escuela como núcleo (centro) de cultura; y, la extensión del horario escolar con actividades curriculares adicionales (Por ejemplo, talleres, deporte, arte). La meta central es el derecho a la educación de calidad, pero requeriría recursos adicionales y la participación de actores locales.
6. El Plan El Salvador Seguro fue establecido en 2015 por el Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana y Convivencia y, entre sus múltiples estrategias de prevención, identifica las escuelas en riesgo en aquellos municipios priorizados por sus altos niveles de violencia.
7. Como se describe arriba en el 3.3, la administración escolar bajo el modelo Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) consistió en Asociaciones Comunales para la Educación (ACE) en escuelas rurales, conformadas por padres y madres de familia, con la responsabilidad de la contratación de profesores y adquisición de bienes y servicios.

