

Los docentes frente a las demandas de las familias: aproximando contextos

Teachers in face of the demands of families: approaching contexts

Os professores frente às demandas das famílias: aproximando contextos

Adriana Wagner^{*1}, María del Luján Tornaría González^{**2}, Lisiane Alvim Saraiva Junges^{*3}, Esthella Hernández^{**4}

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre-RS, Brasil

** Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay

Resumen

El papel de los docentes se ha transformado en los últimos años debido a las exigencias y responsabilidades educativas cada vez más complejas que derivan de las familias de sus alumnos. El objetivo de este estudio consistió en investigar cómo docentes de educación primaria de Brasil y Uruguay perciben y evalúan las demandas que reciben de las familias y cuán preparados se sienten para enfrentar esa realidad. El diseño fue cualitativo, exploratorio y transcultural, utilizando la técnica de Grupo Focal, siendo uno brasileño (10 participantes) y uno uruguayo (9 participantes). En ambos grupos los participantes fueron mujeres, con experiencia tanto en la red pública como privada. Los datos fueron tratados con Análisis de Contenido y los resultados apuntaron a dos grandes temas: Formación Académica y Demandas de las Familias. El análisis permite comprobar innumerables semejanzas en la relación que familia y escuela establecen en la práctica cotidiana tanto en Brasil como en el Uruguay, sobre todo en lo que se refiere al rol docente. Se observa la dificultad que las docentes expresaron en cuanto a delimitar su papel frente a sí mismas y frente a las familias. También las docentes se mostraron con pocos recursos para trabajar con la diversidad de las demandas familiares y es posible pensar que se beneficiarían de espacios de reflexión y desarrollo de la sensibilidad para poder discriminar tales demandas. Así, se puede decir que se necesita abrir una discusión profunda sobre lo que significa formar a los docentes para el trabajo con las familias.

Palabras clave: Relación escuela-familia, Formación docente, Demandas familiares, Estudio transcultural.

Abstract

The role of teachers has been transformed in recent years due to the increasingly complex educational demands and responsibilities that come from the students' families. The aim of the present study was to investigate how Elementary School Teachers in Brazil and

1 Doctora en Psicología pela Universidad Autónoma de Madrid. Profesora asociado del Instituto de Psicología y el Programa de Posgrado en Psicología de la Universidad Federal de Río Grande do Sul (UFRGS) y coordinadora del Centro de Investigación de la Dinámica de las Relaciones Familiares. Email: adrianawagner.ufrgs@hotmail.com

2 Doctora en Ciencias de la Educación pela Universidad Católica de Lovaina (KUL), Bélgica. Profesora de Alta Dedicação del Departamento Psicología del Desarrollo y Educacional em la Facultad de Psicología - Universidad Católica del Uruguay. Email: mgonzale@ucu.edu.uy

3 Doctora en Psicología pela Universidad Federal de Río Grande do Sul (UFRGS). E-mail: lisianesaraiva@hotmail.com

4 Mestranda en Psicología pela Universidad Católica del Uruguay. Email: ehercal@adinet.com.uy
Artículo resultante de Proyecto Mercosur (financiado por la CAPES - PFPG 003/2011): colaboración entre la Universidad Federal de Río Grande do Sul y de la Universidad Católica del Uruguay.

Uruguay perceive and evaluate the demands they receive from families, and how prepared they think they are to face this reality. A qualitative, exploratory and transcultural method was used, based on the technique of Focal Groups, with one group being conducted in Brazil (10 participants) and another one in Uruguay (9 participants). In both groups, participants were women, with experience in public and private schools. Data were treated using the Content Analysis technique and results pointed out two main themes: Academic Formation and Family Demands. The analysis showed several similarities in the relationship between family and school in daily practice - both in Brazil and Uruguay - especially regarding the Teacher's role. It was observed that Teachers still face some challenges in determining their roles for themselves and the families. Teachers have also shown they have insufficient resources to work with the diversity of family demands and it is possible to think that they would benefit from spaces of reflection and sensitivity development, in order to better discriminate these demands. Thus, it may be said that it is necessary to inaugurate a deep discussion about what it means to form Teachers to work with families.

Keywords: Family school relationship, teacher training, Cross Cultural Studies.

Resumo

O papel dos professores tem se transformado nos últimos anos devido às demandas e responsabilidades educacionais, cada vez mais complexas, que derivam das famílias de seus alunos. O objetivo deste estudo foi investigar como os professores de ensino fundamental do Brasil e Uruguai percebem e avaliam as demandas que recebem das famílias e o quão preparados se sentem para enfrentar essa realidade. Foi utilizado método qualitativo, exploratório e transcultural, a partir da técnica do Grupo Focal, sendo conduzido um grupo no Brasil (10 participantes) e um no Uruguai (9 participantes). Em ambos os grupos, os participantes foram mulheres, com experiência nas redes pública e privada. Os dados foram tratados a partir da técnica de Análise de Conteúdo e os resultados apontaram dois temas principais: Formação Acadêmica e Demandas das Famílias. A análise evidenciou inúmeras semelhanças na relação que a família e a escola estabelecem na prática diária - tanto no Brasil quanto no Uruguai - especialmente no que diz respeito ao papel docente. Observou-se a dificuldade dos professores em delimitar seu papel para si e para as famílias. Os professores também se mostraram com poucos recursos para trabalhar com a diversidade de demandas familiares e é possível pensar que eles se beneficiariam de espaços de reflexão e desenvolvimento de sensibilidade para poder discriminar essas demandas. Assim, pode-se dizer que é necessário inaugurar uma discussão profunda sobre o que significa formar os professores para o trabalho com as famílias.

Palavras-chave: Relação família-escola, Formação docente, Demandas familiares, Estudo transcultural.

1. Introducción

Familia y escuela son instituciones fundamentales en la promoción del desarrollo de los procesos evolutivos de los sujetos. Cada espacio posee sus especificidades y se espera que se complementen en lo que refiere a la tarea de socializar y educar los niños y los jóvenes. Así, la relación familia-escuela resulta altamente compleja, ya que son muchos los actores que intervienen en esta relación y diferentes y variadas las formas de comunicación que se establecen entre estos sistemas. La realidad

ha revelado la necesidad de que haya cooperación y responsabilidad compartida en el proceso educativo. Cuando esto no ocurre, hay evidencias en investigaciones de las tres últimas décadas de que la discontinuidad cultural entre la familia y la escuela pasa a ser un factor relevante para el aumento del fracaso escolar (BRONFENBRENNER, 1998; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; GERVILLA, 2008; MARCONDES; SIGOLO, 2012).

Investigadores de los más variados contextos, afirman que la participación de la familia es factor predictor de salud, puesto que mejora el proceso de aprendizaje, afecta positivamente los resultados académicos, previene las faltas, el abandono escolar y estimula el seguimiento de los estudios en el nivel superior (AZPILLAGA et al., 2014; EPSTEIN, 2011; HORNBY; LAFAELE, 2011; KOUTROUBA et al., 2009; POLONIA; DESSEN, 2005; SANTOS et al., 2016). Además de esto, se sabe que cuando los niños reciben mensajes semejantes del contexto familiar y escolar sobre cuáles deben ser los comportamientos apropiados, estos mensajes tienden a aumentar su sentimiento de competencia, motivación y compromiso (HAINES et al., 2015; COMELLAS, 2009; GERVILLA, 2008; HILL; TAYLOR, 2004; RÍOS GONZÁLEZ, 2009).

En la última década, estudiosos del tema han afirmado que el papel y la responsabilidad de la escuela es incentivar la relación con las familias y fomentar estrategias que tengan como objetivo llamar a los padres para participar (ANDRES; GIRO, 2016; POLONIA; DESSEN, 2005). Hay que considerar, entretanto, que los padres tienen necesidades, demandas e intereses diferentes, y así, la escuela debe buscar conocer los potenciales áreas de interés y organizarse para desarrollar estrategias que incentiven la relación escuela-familia. La actitud de las familias con relación a la escuela está positivamente influenciada por los programas escolares de colaboración que contemplen el ejercicio de la parentalidad, la comunicación, el voluntariado, el aprendizaje en casa, los procesos de decisión y la colaboración con la comunidad (EPSTEIN, 2011).

A partir de esta perspectiva, el docente cumple el rol de mediador de esta relación, pues actúa en la “línea de frente”, siendo la referencia y el hilo directo entre escuela y familias. Por lo tanto, el maestro necesita estar preparado para atender a la familia del niño y esta preparación exige una formación específica y consistente. Sin embargo, no parece ser esto lo que ocurre, en la medida que no siempre el conocimiento académico está vinculado con la realidad escolar y social (MARCELO; VAILLANT, 2010; PERERA et al., 2005). Los docentes, así, carecen de instrumental teórico y metodológico para sentirse competentes en su función (CAVALCANTE, 1998; MARCELO; VAILLANT, 2010) y para desarrollar una efectiva crítica social, institucional y pedagógica (CARVALHO, 2004).

En este sentido, está comprobado que los profesores que recibieron en su formación disciplinas tales como Educación Familiar, revelan diferencias significativas con aquellos que no tuvieron contacto con tales materias, en cuanto a su disposición para motivar la participación de los padres en la escuela, promover reuniones de padres, expresar menos estereotipos negativos sobre las familias y sobre la relación entre padres e hijos (MARTÍNEZ CERÓN, 2005; RIVAS; UGARTE, 2014; VAZQUEZ HUERTAS; LOPEZ LARROSA, 2014). En este aspecto también es importante considerar que, más allá de su formación, el docente tiene su propia vivencia

familiar que también influencia sus concepciones y forma de relacionarse con las familias de sus alumnos (MORGADO et al., 2009; PETRICONE CHIARILLI, 2009).

Un estudio brasilero realizado por Simplicio y Andrade (2011) que tuvo por objetivo comprender aspectos que influenciaban en la salud del profesor con relación a su vida profesional, reveló, entre otros resultados, que la profesión docente exige conocimientos que van más allá de aquellos adquiridos a lo largo de la formación. Fue percibida una tendencia de los profesores a evaluarse negativamente, sintiéndose infelices consigo e insatisfechos con su desarrollo profesional.

Cabe señalar que la institución familiar cambió en los últimos tiempos y la escuela se vio obligada a dar cuenta de esta pluralidad en términos de configuraciones y estructuras familiares (WAGNER et al., 2011). El rol del docente también se transformó y se vio sometido, teniendo que responder a exigencias y responsabilidades educativas más complejas que llegan desde las familias (MARCELO; VAILLANT, 2010; OLIVEIRA, 2004; PAULA; NAVES, 2010). Estos cambios afectan la identidad docente, si, como lo señalan Marcelo y Vaillant (2010), la misma no surge de la titulación sino que es un proceso que empieza con el ser estudiante, se consolida con la formación y se sigue desarrollando a lo largo del ejercicio profesional, en base a las experiencias que se adquieren. Queda claro que esa identidad se forja en un largo recorrido que refiere a aspectos vocacionales y también toma en cuenta el conocimiento experto, por tratarse de una actividad profesional.

Frente a tal realidad, muchos de los profesores desarrollan una relación ambigua con las familias de sus alumnos, acumulando tensiones generadoras de estrés, con consecuencias dañinas para sí mismos y para su tarea, que resulta en el descrédito en la posibilidad de desarrollar un trabajo educativo en colaboración con las familias. Esta tensión se revela en el trabajo cotidiano, cuando los docentes tienen actitudes contradictorias: algunas veces reclaman la participación de las familias, en otras ocasiones las evitan y se defienden en el territorio considerado como propio, el salón de clase (BARRERA, 2008). Sin embargo, implicar a las familias significa construir espacios de encuentro, que amplíen el proceso de construcción del conocimiento, pues el vínculo entre familia y escuela, demanda el ejercicio de competencias tales como: trabajar en equipo e informar y ayudar a las familias a participar (PERRENOUD, 2004; 2010).

Se percibe así, que la integración entre el ambiente escolar y familiar no es tarea fácil y por lo tanto, es fundamental identificar los factores que facilitan o dificultan la interacción familia-escuela, pues solamente así es que se podrá influenciar y estructurar políticas educacionales orientadas hacia esta relación (POLONIA; DESSEN, 2005). Gran parte de los resultados de estudios que llegan a nuestra realidad provienen de las culturas norteamericana (DITRANO; SILVERSTEIN, 2006; EPS-TEIN, 2011; FINN STEVENSON, 2014; HILL; TAYLOR, 2004) y europea (KOUTROUBA et al., 2009; VILA, 2003), reflejando sus valores, normas y creencias en lo que se refiere a las funciones de familia y escuela. Ciertamente, estas investigaciones generan conocimientos que pueden ser útiles, pero es imprescindible que se siga investigando y ampliando los estudios ya existentes en el contexto latinoamericano (BAEZA, 2009; LONDOÑO; RAMIREZ, 2012; OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; RIVERA; MILICIC, 2006; SARAIVA; WAGNER, 2013; SIMPLÍCIO; ANDRADE, 2011), tomando como base nuestras características sociales. Así, se vuelve

viable el desarrollo y la implementación de políticas públicas y programas educacionales más precisos y efectivos para nuestra realidad.

Como parte de un estudio subsidiado por la CAPES (PFPG/003/2011) en donde se estaba estudiando la relación familia-escuela en Brasil y Uruguay, en este trabajo se buscó investigar las demandas de las familias que aparecen en la práctica docente y conocer la formación profesional y las experiencias de docentes en dos ciudades con características socio-económico-demográficas semejantes - Porto Alegre y Montevideo -, en lo que respecta a la relación familia-escuela.

2. Método

Se trató de un estudio de carácter cualitativo exploratorio que utilizó la técnica de grupo focal (MORGAN, 1997) con dos grupos de docentes de enseñanza primaria, uno en Porto Alegre y el otro en Montevideo. Se trata de un estudio exploratorio por la naturaleza de sus preguntas ¿Qué demandas identifican los docentes participantes de educación primaria (básica) de parte de las familias de sus alumnos? ¿Cómo perciben su formación para responder a dichas demandas? También por el hecho que este estudio constituye un primer acercamiento al tema de las relaciones familia escuela en realidades semejantes, tomando en cuenta las voces de los docentes, en un estudio que adopta una técnica de orden cualitativo, como es el grupo focal.

2.1 Participantes

En Porto Alegre, el grupo focal contó con la participación de diez docentes de sexo femenino de las redes pública y privada. Cuatro de ellas trabajaban en la red particular, cinco en la red pública y una simultáneamente en las dos. Cabe señalar que todas las participantes ya habían tenido experiencia con la red pública y privada en algún momento de sus carreras. Las edades de los participantes variaban de los 26 a los 53 años, todas poseían curso de Graduación completo y el tiempo de formadas variaba entre 4 y 24 años.

En Montevideo, el grupo focal contó con la participación de nueve docentes de sexo femenino de las redes pública y privada. Las edades variaron entre 30 y 57 años. El tiempo de actividad profesional varió entre 7 y 37 años. Todas las docentes trabajaban en el momento que se realizó el grupo focal, dos de ellas en las redes pública y privada simultáneamente. Solo dos docentes actuaron, a lo largo de su carrera únicamente en el ámbito privado, teniendo entre 11 y 16 años de experiencia. Las demás participantes tenían experiencia en ambas redes de enseñanza. Cinco de las nueve docentes tenían formación en el nivel de postgraduación.

Todas las docentes fueron contactadas por conveniencia, mediante indicaciones de los investigadores, y convidadas por teléfono o por e-mail. Cabe resaltar que fue posible contar con profesores extremadamente interesados, que se reunieron fuera de sus horarios de trabajo para dar voz a este tema en ambos grupos.

2.2. Instrumentos y Procedimientos

Los grupos focales en ambas ciudades tuvieron carácter exploratorio con duración de dos horas. La finalidad fue acceder a las impresiones de las participantes sobre la relación familia-escuela (GONDIM, 2003). Se elaboró una pauta previa

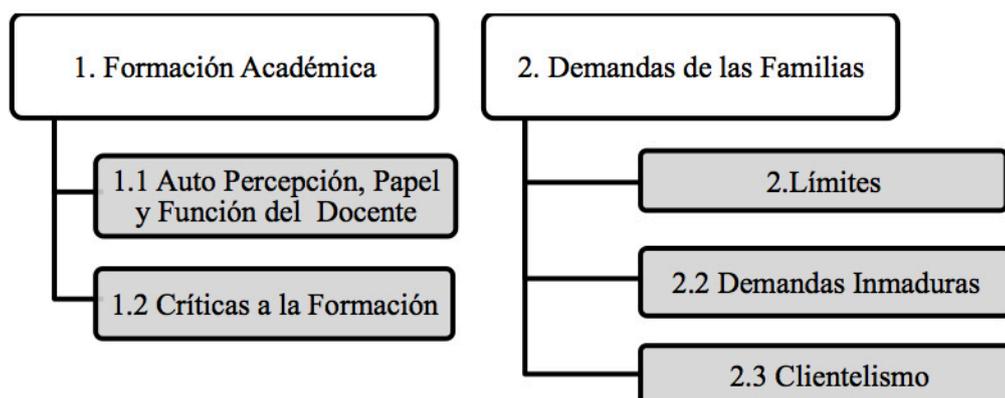
para que sirviese de input para el debate proponiendo preguntas abiertas a ser pensadas conjuntamente (MORGAN, 1997). La pauta abordó la temática de la relación familia-escuela, tocando la formación profesional y las demandas de las familias.

A las participantes le fueron explicados los objetivos de la investigación, así como los aspectos de confidencialidad, anonimato y libertad de desistir en su participación, mediante la firma de un consentimiento informado. También se averiguó la disponibilidad de las participantes para comparecer al grupo en la fecha, local y horarios predeterminados. Cabe señalar que la invitación se hizo a docentes de sexo femenino y masculino, sin embargo, solo mujeres aceptaron la invitación en ambas ciudades.

Los grupos fueron grabados en audio y video. Todos los procedimientos éticos, tanto de legislación brasilera como uruguaya fueron respetados.

3. Resultados

Las informaciones de ambos grupos fueron analizadas a partir de la pauta del



Fuente: los autores, 2017.

Tema 1: Formación Académica

Este tema se compone de la discusión de docentes respecto de su formación académica, de cómo se perciben frente al tema de la relación familia-escuela y de su papel y función profesional. Se dividió en dos categorías.

1.1 Auto-percepción, papel y función del profesor:

Esta categoría trata de la evaluación que las participantes hacen respecto de su papel y de la función que desempeñan en la vida de los alumnos y de sus familias. En la denominación del subtema, en el caso de papel y función docente, se usó la palabra tal como la trajeron los participantes. Se toman en cuenta, por un lado, las actividades cotidianas que se realizan en el aula y fuera de ella, y que contribuyen a delinear lo que las participantes mismas, otros miembros del sistema escolar y la sociedad esperan del docente hoy. Por otro lado, se trata también de su valorización personal y profesional, del estereotipo negativo de la profesión y de la repercusión de esos aspectos en el desempeño de su trabajo. Otro contenido abordado en esta

categoría dice respecto a los límites a ser respetados por el docente, o sea, hasta dónde se puede o no involucrar en los aspectos familiares y se debe o no auxiliar en sus demandas a las familias.

La discusión sobre el papel del docente fue enfática en el grupo de Porto Alegre, y llegó a ser tratada como un síndrome denominado “autocompasión”. Se discutió sobre el lugar que determinados docentes acaban asumiendo, que es el de autocompasión, sintiéndose inseguros y desvalorizados en sus funciones. Así, como muchas participantes resaltaron, se acaban identificando con esta idea y usándola para justificar una serie de conductas dentro o fuera del salón de clase:

“Se colocan en el papel de ah! Porque soy maestra, porque gano poco... Bueno, querida, anda a hacer otra cosa! [...] yo me incomodaba mucho con esa autocompasión que era llevada para dentro del aula, [...] a veces, hasta en congresos y cursos, en los que el tema comienza en una dirección y se desvía totalmente porque las personas comienzan a dar testimonios de la autocompasión! De cuanto yo sufro, de cuanto yo paso trabajando, de cuán difícil es... es difícil? Sí, es difícil! Pero quién dijo que sería fácil?” (E., 6 años de experiencia).

J. R. (7 años de experiencia), ilustra bien cómo esta identificación con la “autocompasión” acaba influenciando la forma cómo los padres y hasta la sociedad tratan al docente, ya sea de escuela pública como privada. De cierta forma, concluye que la desvalorización del maestro por parte de los padres tiene origen en la desvalorización que el propio docente hace de su papel:

“Yo tengo vocación? Tengo! No me veo trabajando en otra cosa, pero yo quiero ser valorada, yo quiero tener respeto. Qué pasa entonces? La familia de clase baja, ella ya no tiene el mismo respeto que antes tenía por causa de la autocompasión. El docente se queda diciendo, ‘yo gano poco y no soy valorado’, ahí claro! Se coloca en un nivel así ‘ah, qué te piensas tu, eh?’, ‘Tú eres una pobrecita, una desvalida’ [...] no se habla eso en un colegio particular, pero muchas veces el docente también es visto así, como la niñera de su hijo!”

Aunque sin mencionar o enfatizar el aspecto de la autocompasión, el grupo de Montevideo también debatió sobre la escuela percibida por los padres como un “depósito de niños”:

“Cuál es la concepción a veces de los padres, respecto del colegio privado. Para los padres muchas veces el colegio es un depósito de niños. En el cual tú no los llames y no les digas nada porque, o sea, si menos sé, mejor. Está 8 hs, tú tenés que resolver los temas, porque para eso lo ponés todo el día en el colegio, digo, entonces a veces es, hay padres que reclaman más presencia dentro de la institución, en cambio hay otros que, todo lo contrario: cuanto menos me convoquen, menos me llamen, mejor” (Al., 11 años de experiencia).

En este caso no solo la docente como la institución toda aparece desvalorizada, no estando claro el límite de las funciones de la escuela y de la familia. En esta misma dirección, el grupo de Porto Alegre reveló la necesidad de un rescate del rol del docente, que está muy perdido y confundido con otros, en especial en el nivel de la enseñanza básica. Las docentes subrayaron que se hace complicado, a veces, saber los propios límites, o sea, hasta dónde pueden ir y donde no pueden opinar porque no poseen capacitación. Perciben que los padres hacen preguntas que, en

muchas ocasiones, no saben responder y se quedan así, cuestionándose si deberían o no saber sobre aquel tópico.

“Y no digo solo en el colegio privado, en la escuela pública también... porque, cuál es el límite de lo que yo tengo que hacer por mi alumno? De ahí pienso ‘será que hice todo lo que yo podía hacer?’ o ‘será que yo dejé de hacer algo que podría haber hecho?’” (J., 4 años de experiencia).

La participante B. (25 años de experiencia) reporta una situación semejante, al no saber cómo debe proceder frente a los cuestionamientos de los padres:

“yo me preocupo... con el equilibrio que uno puede manejar como docente, no? A ver... cuál es el equilibrio? Dónde está ese límite? Bueno, soy rígida y me pongo tajante en determinadas cosas o soy absolutamente permisiva, no? ... entonces, es muy difícil mantener ese equilibrio”.

Queda claro en la discusión la incertidumbre con respecto a no poder delimitar exactamente cuáles son las competencias de la función del profesor y los sentimientos ambiguos que eso genera en los participantes. El grupo montevideano mencionó la confusión de papeles, al referir que los padres, muchas veces,

“necesitan...contención. Es ahí cuando decimos que el maestro muchas veces es el psicólogo de la familia porque es el que lo escucha” (S., 37 años de experiencia). También resaltaron que los padres “desde lo técnico no te cuestionan nada, te cuestionan más desde el sentido común” (Al., 11 años de experiencia). Otra participante corrobora, diciendo: “A mi no me cuestionan por mi papel técnico, sino que me preguntan ‘qué hago?’” (B., 25 años de experiencia).

Se constata así que la identidad de estas docentes se ve muy amenazada y puesta en cuestionamiento, ya que muchas demandas que reciben son percibidas como desvinculadas de su papel. En el caso del grupo de Montevideo, más allá de la confusión de papeles reportada, existe, por parte de las docentes más experimentadas, un sentimiento de confianza en lo que respecta al trabajo con las familias, el cual aparece relacionado con la experiencia y la reflexión constantes sobre las mismas. *“Yo me siento bien. No sé si tengo autoestima alta, pero me siento muy bien y segura con lo que hago. Si me llevo a equivocar, vuelvo atrás y trato de reparar. Frente a la reparación uno crece y crece el vínculo también” (An., 16 años de experiencia).* Aunque la experiencia juega un rol importante en la auto-percepción del profesor, se nota la necesidad de una formación continuada que podría ayudar en el afrontamiento, así como en la discriminación de tales demandas.

1.2 Críticas a la Formación:

Esta categoría trata de aspectos teóricos y prácticos que las docentes de ambas ciudades sienten como deficitarias a lo largo de los años de formación académica. Apuntan que han sentido la falta de diversas disciplinas y contenidos instrumentales para lidiar con las demandas familiares.

El grupo de Porto Alegre refirió sentir la falta de estudiar Psicología y Sociología, porque consideran fundamental para un profesor conocer las características del desarrollo de cada franja etárea. Lo que estudian de Psicología se vincula más a los estadios piagetianos, pero no se refiere a otros autores o contenidos que auxilien la

comprensión de aspectos socio-emocionales. La participante C. (20 años de experiencia) dice:

“yo creo que, principalmente al docente de 5º. a 8º. año, le falta conocer la realidad de cada franja etárea, las características de esta etapa. Esto es fundamental! [...] Y nosotros de 1º. a 4º. también! Los alumnos de hoy son otros, los niños de hoy son otros! Cambió mucho, y se necesita conocer a esos nuevos niños!”

Con relación a la formación recibida en el correr de los estudios de magisterio para el trabajo con padres, también el grupo de Montevideo se mostró crítico, conforme dice esta docente Ad. (7 años de experiencia).

“Yo, explícitamente no tuve una formación. Sí me pasa que implícitamente, vos hacés la práctica y el maestro de práctica te inculca que en su salón, son sus normas, y el padre, en su casa. Claro, explícito no estaba, pero en el actuar... cotidiano, lo ves”.

La participante An. (16 años de experiencia) corrobora esta idea:

“No, yo lo que decía, es que en la práctica docente, vos trabajás solo en la clase. Pensando en algo concreto, te pasa que vos decís “familia” y bueno, a veces tenés la ficha para ver un pre- diagnóstico del grupo, pero la práctica docente no tiene...”.

La participante E (6 años de experiencia) percibe que los cursos de Pedagogía y de Psicología deberían ofrecerse juntos: “El curso de Pedagogía debería ser casi paralelo al curso de Psicología. Son temáticas muy próximas...” J.R. (7 años de experiencia) completa lo que las colegas comentaron:

“[...] el curso de Pedagogía está prácticamente dividido en Psicología y Sociología, pero el contenido que se está trabajando es muy superficial y la relación familiar, la relación alumno/alumno, profesor/alumno, profesor/familia, escuela/familia no se ve nada de eso! Se pasa todo de largo! La parte de sociología, la cuestión de la política, la posición política del docente, el papel del docente, la responsabilidad que él tiene en la sociedad actual, nada de esto es trabajado en la universidad...”

Se percibe así que hay una queja de estas maestras en relación a las carencias en los contenidos de su formación que les aporten para su práctica con los alumnos, las familias y la institución escolar. Sienten que las mudanzas ocurridas en la estructura familiar y en las conductas de los niños que se reflejan en el salón de clase, no tienen espacio para ser pensadas y discutidas en su formación, tanto en los cursos de Magisterio, o como universitario en el curso de Pedagogía.. Por el contrario, se sienten insatisfechas al constatar que se sigue trabajando con los mismos autores, y las mismas metodologías que las colegas que se formaron hace más tiempo. En las palabras de J. (4 años de experiencia): “Yo me formé en 2007 y la colega C.P. en los ochenta y algo. Y es muy parecido lo que yo estudié a lo que C. P. estudió. Entonces yo creo que la base teórica tiene que ser revisada también, se tiene que ampliar, se tiene que conocer más...”

Las participantes del grupo uruguayo también reflexionan sobre las posibles sugerencias de perfeccionamiento de su formación en lo que respecta a una mejor

instrumentalización para capacitarlas y poder trabajar con las familias que atienden. Así, subrayaron que cuando están en la etapa de formación necesitan contactar con profesionales experimentados a fin de poder construir un modelo profesional y conocer la realidad del día a día de quien vivencia la relación con el alumno:

“No me doy cuenta como lo podrían implementar en un programa, pero sí me parece fundamental. Tener una idea de cómo va a ser eso. Por lo menos que te muestren un perfil de maestro, hasta dónde, no sé, hasta donde sí, hasta donde no” (An., 16 años de experiencia).

En esa misma dirección el grupo de Porto Alegre reclama la falta de asignaturas con enfoque práctico en la formación:

“se tenía práctica directa, todos los semestres tenían prácticas. Pero era algo así... tú vas al salón de clase, tú tienes una semana, tú tienes que preparar esa clase, tú tienes que aplicar, es todo muy rápido y continuo, no existe involucramiento ninguno con la cuestión familiar, con la cuestión de la escuela...” (J.R., 7 años de experiencia).

En el grupo de Montevideo, también aparecen contenidos semejantes, conforme relata Al. (11 años de experiencia):

“De repente lo que sí te pueden enseñar es cómo se hace una entrevista, pero cuando vos la llevás a la práctica eso que tenés escrito no te sirve para nada. Tenés que evaluar todo, según con qué niños estés, con qué nivel estés, son otras preguntas. Eso lo vas viendo, lo que te sirve, además podés hacer una serie de preguntas que a la larga no te sirven para nada... entonces uno lo va revisando, lo va revisando, cambia preguntas, agrega, pregunta cosas nuevas”.

En esos casos, se observa que se trata de un aprendizaje que ocurre desvinculado de la formación, el cual es desarrollado por el docente en la experiencia, a partir del trabajo cotidiano.

El grupo de Porto Alegre debate sobre el punto que la realidad del aula no condice con lo que estudiaron en sus cursos de formación:

“... yo nunca fui muy a favor de esos teóricos... yo los estudié allá en la facultad y luego excluí a todos de mi vida (risas), porque... la realidad de ellos quedó en el pasado... Tiene cosas importantes allí? Tiene! Pero nosotros tenemos nuevos investigadores, gente actual, gente que está viviendo el presente, que tiene ideas mejores ahora y nosotros precisamos adaptarnos a nuestra realidad! No da para seguir estudiando teóricos de tres siglos atrás y pensar que eso nos va a ayudar en la práctica!” (E., 6 años de experiencia).

El grupo de Porto Alegre refirió, así, que el curso de Pedagogía precisa ser revisado y fortalecido para preparar profesionales más capacitados para enfrentar las realidades de los alumnos, de las familias y de las escuelas. En el caso del grupo de Montevideo, las participantes hablan del aprendizaje del instrumental para enfrentar la cotidianeidad, como por ejemplo, el manejo de entrevista. En los dos casos, se necesitaría una revisión de los fundamentos teóricos y especialmente de la oportunidad de ejercitar en la práctica ese aprendizaje bajo la supervisión de profesionales experimentados. Estos cambios en la formación podrían colaborar para fortalecer a los profesores, de forma general, en el ejercicio de su papel.

Tema 2: Demandas

El tema Demandas se refiere a todos los temas que derivan de las familias de los alumnos y llegan a las escuelas, más específicamente, al salón de clase y a las docentes, con los cuales ellas se deben enfrentar. Fue posible identificar varias demandas en ambos grupos, y se identificaron tres temáticas principales: la demanda por límites, o sea, las familias a veces validan los límites puestos por la escuela, y a veces los discuten. Las demandas inmaduras que llegan bajo la forma de exigencias o pedidos de tratamiento especial a su hijo (a) que ya no condicen con la edad cronológica de los alumnos. Un aspecto fuertemente discutido en el grupo de Porto Alegre fue el tema del clientelismo y la imposición de los padres para que su voluntad y exigencias prevalezcan en el ambiente escolar. Por fin, las docentes discuten sobre las demandas que llegan por parte de la escuela.

2.1 Límites definidos por la escuela:

Las docentes mencionaron que hay dos actitudes de las familias frente a los límites dados por la escuela: algunos padres demandan explícitamente a las maestras que asuman esta tarea de poner límites, puesto que muchas veces ellos mismos no consiguen hacerlo, otros padres, por el contrario se oponen a los límites dados por el docente y así, boicotean los acuerdos hechos en la escuela. La intervención de B. (25 años de experiencia), refleja justamente estas actitudes opuestas adoptadas por los padres:

“Yo veo acá... como dos puntas no? La familia que deposita... ‘tu hacete cargo de la educación y yo hago esto y no me llamen, no’... y la otra familia que dice ‘no a ver, tu sos la maestra pero yo soy el padre, todo lo que hagas me lo consultas’ [...] entonces yo hablaba de ese equilibrio... donde está ese equilibrio, cómo encontrarlo? Cómo llevar a la familia ‘bueno, yo soy la maestra, déjame lo técnico’... busco estrategias contigo para que tu lo ayudes en tu casa, o venite a la escuela y vemos cómo manejamos tal tema”.

En algunos casos entonces, los padres acaban transfiriendo a las docentes funciones que serían de su responsabilidad, como si la escuela fuese apenas una extensión de la familia. La maestra C.P. (25 años de experiencia) resalta que hay demandas de aspectos relacionados al fuero íntimo de la familia, conforme a su relato:

“Llegan a pedir cosas muy básicas... ‘está difícil para ella acostarse por la noche, se enrolla...’, Y cuando se da cuenta ya son las once de la noche, y ahí, claro, no da el tiempo de hacer el deber o de estudiar, no? Y manda una esquelita en el cuaderno: ‘no hizo el deber porque lo dejó hasta muy tarde’. Pues! Cómo así? Cómo es que la gente va a hacer eso? Ese tema no es de la escuela, no es del docente”.

El tema del límite, vuelve nuevamente, pero es solo para ejemplificar cuán básicos son los pedidos de socorro.

La profesora J. (4 años de experiencia) complementa, observando que en reuniones de padres en su escuela, muchos reclaman que el colegio no está trabajando los hábitos de estudio y de organización, pues en casa ellos no se organizan. “Porque

nosotros tenemos aquí una organización! [...] pero en casa cada familia va a tener su organización! Yo no puedo decir que fulanito va a estudiar de las 9 de la noche a las 10. Eso es algo que la familia debe decidir!”

En las intervenciones del grupo de Montevideo surgió la misma situación, o sea, padres requiriendo a las docentes para que asuman conductas que deberían ser su responsabilidad: “pero lo que yo noto es que ellos cuestionan, que te reclaman y que te preguntan y que están siempre dispuestos a golpear la puerta para preguntar cómo hago con los límites... lo cotidiano, lo de la casa” (Al., 11 años de experiencia).

2.2 Demandas inmaduras:

Otro tema que apareció entre las demandas, fue mencionado como demandas inmaduras. Según los participantes, los padres llegan a solicitar a las docentes que aten los cordones de los zapatos deportivos de sus hijos o que digan a sus compañeros que les dejen materiales escolares o hagan favores a sus hijos, pues los niños no se animan a pedir directamente porque son muy tímidos. Acaba, así siendo una demanda de los padres de que la docente haga cosas por sus hijos perpetuando la dependencia como forma de relación. Según C (20 años de experiencia)

“yo lo veo así, las familias son muy confusas, no saben cómo ayudar. No ayudan al niño a crecer, tienen dificultades en aceptar las orientaciones de la escuela, porque demanda trabajo. Es trabajoso para la familia, es trabajoso dejar a tu hijo crecer, sabes?”

La participante Ad. (7 años de experiencia), corrobora: “La demanda si... viene por otro lado... ‘yo no sé qué hacer con él... él tiene 7 años! Tiene 7! Cuando tenga quince qué hacemos?’... y dicen ‘ponele un límite, corregilo!’”(refiriéndose al hijo/alumno).

El grupo de docentes uruguayas también subrayó que las familias, muchas veces, están constituidas por padres y madres jóvenes y por tanto, sin mucha experiencia, lo que hace que recurran a las docentes para pedir ayuda:

“claro que ahí también se marca un límite, yo decía hoy lo del asistencialismo porque, a ver... muchas de estas familias, son familias jóvenes, que tienen poca experiencia como mamá y papá... entonces a veces ese límite que vos marcas... hay que dejarlo claro... porque si no te van a buscar por todo” (An., 16 años de experiencia).

2.3 Clientelismo:

Algunas participantes mencionaron que en ciertas escuelas particulares el tema de los límites es tratado siempre de forma de atender los deseos de los padres. De esta forma, cuando algún padre se siente descontento con alguna conducta de imposición de límites por parte de la escuela, basta ir hasta la dirección de la escuela y determinar lo que se quiere que sea hecho. Como dice J. R. (7 años de experiencia):

“la experiencia que yo tengo en la escuela privada es bien diferente, inclusive, yo trabajaba en una disciplina y la escuela donde yo trabajaba era aquella cosa, los padres imponían lo que debería ser hecho o no dentro de la escuela. El niño tenía derecho de hacer lo que quería y si tuviese cualquier tipo de límite, alguna cosa así que el niño sintiese, los padres iban a reprochar a la dirección. No era

una sanción así... era una cosa que la familia determinaba cómo debía actuar la escuela”.

En estas ocasiones, la conducta de los padres era la de desautorizar a la escuela. La postura de la escuela de retroceder ante la queja de algunos padres fue llamada por las participantes como “clientelismo”. En ese tipo de interacción, la familia entiende que por estar pagando, puede hacer todo a su manera y quiere ser atendida de la forma como piensa que las cosas deben funcionar, no respetando los acuerdos y las normas de la institución. La escuela, a su vez, no quiere perder al cliente y actúa con visión más empresarial que educativa.

En el grupo de Montevideo también surgieron diferencias de tratamiento de los padres en relación a las docentes, considerando si es escuela pública o privada, conforme refiere Ad. (7 años de experiencia): “Además es bien distinto porque a mí, por ejemplo... que este año ingresé al privado... es ‘yo pago esta cuota vos me atendés ahora’... En la escuela pública no te pasa esto, a nivel de la pública el padre tiene un límite y una distancia con el maestro”.

De la misma forma que algunos padres sienten que pueden imponer su voluntad a la institución escolar a cualquier costo, por sentirse respaldados por el aspecto empresarial de la escuela, que lucha por la permanencia del alumno/cliente, hay otras formas en que el clientelismo también se manifiesta. Las participantes de Porto Alegre se mostraron preocupadas por la utilización del Estatuto del Niño y del Adolescente como instrumento de amenaza por parte de las familias. Citaron casos que ocurrían en sus escuelas, de colegas que fueron denunciadas ante la policía por padres que alegaban hechos “absurdos”, según las participantes.

La profesora J. R. (7 años de experiencia), que enseña en una escuela pública, cree que determinados niños son orientados en algunos programas sociales a usar el Estatuto como amenaza. “No se puede hablar más nada”, relató C. (20 años de experiencia). Las docentes también quedaron muy movilizadas con el relato de J. R. sobre una situación que ocurrió en su escuela:

“en la escuela en que trabajo de tarde, surgió una cosa así que la dirección y el personal de supervisión y orientación está comenzando a darse cuenta, que los niños se están dejando moretones, se chupan la piel para tener moretones y acusar a los maestros”.

La docente subrayó, que deben trabajar con comunidades difíciles, de familias involucradas con tráfico de drogas y por lo tanto, llamar a estas familias para la escuela resulta complicado. Así, se intenta resolver todo dentro de la escuela, y los niños, al saber que la maestra va a ser llamada para discutir cualquier situación con la dirección, acaban usando estos métodos para crear denuncias ficticias. También en muchas ocasiones, las docentes se sienten amenazadas por comentarios de determinados alumnos en el aula que demuestran tener conocimiento del Estatuto del Niño y del Adolescente y que manifiestan “lo que se puede y lo que no se puede”. Para E. (6 años de experiencia) “Hay un problema de muchos derechos, eh? Todo el mundo tiene muchos derechos”.

En el grupo de Montevideo, surgieron relatos semejantes, aunque no tratándose específicamente de amenazas, pero sí por la imposición de sus voluntades de forma ríspida, por ejemplo, cuando se trata de las docentes que ponen límites a las

conductas indeseadas de los hijos: “yo quiero saber qué hicieron uds, los docentes” comenta S. (37 años de experiencia) que es la primera interpelación de los padres. La misma participante comenta que los padres hacen alianza inmediata con sus hijos contra los docentes cuando existe la posibilidad de repetir el año escolar: “Le va a caer horrible”, dicen. En estos casos, aunque no hayan surgido situaciones de amenazas o denuncias hubo acuerdo entre las participantes de ambos grupos que, en esos casos, las docentes son puestas “bajo sospecha” por parte de las familias.

4. Discusión y Consideraciones Finales

El objetivo de este trabajo no fue comparar realidades distintas, sino conocer diferentes contextos, en el caso brasileiro y uruguayo. De esta forma el análisis de lo que fue dicho por los participantes permitió verificar innumerables semejanzas que atraviesan la relación que familia y escuela establecen en la práctica cotidiana de ambos contextos.

Llama la atención los contenidos que se refieren al papel del docente. Es posible percibir una oscilación entre el sentimiento de desvalorización – la autocompasión – y cierta omnipotencia, cuando expresan que sienten impelidas a dar cuenta de todas las demandas familiares, como si fuesen capaces de abarcarlas. En ese caso, queda clara la contradicción señalada por Paula y Naves (2010) de que la auto desvalorización convive con la necesidad de respeto y prestigio social.

En este sentido, se observa la dificultad que las docentes expresaron en cuanto a delimitar su papel frente a sí mismas y frente a las familias. El hecho es que, en ambos países, al ser los dos grupos heterogéneos en cuanto a edad y al tiempo de experiencia, facilitó la aparición de algunos matices. En lo que se refiere a la temática central, las docentes se mostraron con pocos recursos para trabajar con la diversidad de las demandas familiares. Cuando estos recursos aparecían en las palabras de las participantes, estaban más vinculados a la experiencia que a su formación profesional.

La literatura sobre este aspecto define al docente como quien debe tomar la iniciativa y asumir el protagonismo en la relación familia-escuela (GARCIA BACETE, 2006). Sin embargo, las participantes revelaron las lagunas que perciben en su formación profesional, que puede estar dificultando la discriminación y el encaminamiento de las demandas que van más allá del contenido académico y de la actividad didáctico-pedagógicas. Estas carencias no son propias de estas docentes, sino que se trata de las mismas dificultades que han sido denunciadas en la literatura internacional (EPSTEIN, 2011; LÓPEZ LARROSA, 2009; VÁZQUEZ HUERTAS; LÓPEZ LARROSA, 2014)). Siendo así, es común que las docentes se apoyen especialmente en su experiencia e intuición, y que enfrenten tales demandas, a partir de la dinámica de ensayo y error. En este sentido, se observa que hay una tendencia a responder a todas las demandas, sin saber cuál es el límite de lo que es propio de su función. Esta forma de proceder deja en claro las carencias de la formación inicial y también las limitaciones de la formación continua que aún no responde a las necesidades de los docentes. Si bien el hecho de apoyarse en la experiencia personal para resolver los desafíos de la relación familia-escuela puede aumentar la auto-confianza, por otro lado, este hecho deja en evidencia que esta temática tan sensible para el desarrollo de los niños queda librada a la iniciativa personal y aislada de los docentes.

Mientras tanto, el ejercicio del papel de quien atiende, responde, sabe, es muy oneroso y difícil de sustentar. En esos casos, se nota que, de esa forma, las docentes retroalimentan a las familias en su deseo de que la escuela y los docentes den cuenta de todas las dificultades que enfrentan con sus hijos.

Frente a esto, más allá de los contenidos teóricos, los docentes se beneficiarían mucho si les fuesen proporcionados espacios de reflexión y desarrollo de la sensibilidad para poder discriminar tales demandas. Solamente en esa perspectiva es que el docente podrá ejercer el verdadero protagonismo de quien orienta y encamina, sin ser necesariamente aquel que resuelve. Mientras tanto, se nota que el desarrollo de la autoconfianza en el ejercicio de su función como mediador de la relación familia-escuela, caracterizado por el punto de equilibrio entre la impotencia y la omnipotencia, dice más de la experiencia que de la formación, en los relatos de ambos grupos estudiados. La dificultad en la discriminación en el encaminamiento de las demandas familiares es factor generador de ansiedad y a veces, provoca problemas de autoestima ya que retroalimenta un ciclo de desprofesionalización, lo cual constituye uno de los factores de riesgo más importantes para la aparición del síndrome de burnout, muy presente en los estudios relacionados con la profesión docente. De todas formas, considerando que este es un tema de actualidad, llama la atención que ninguna de las participantes da cuenta de síntomas relacionados con el síndrome, en lo que se refiere a personas próximas que tengan tal padecimiento. Tal vez, el solo hecho de haber respondido a la invitación de participar del grupo focal, puede estar denotando la disponibilidad y compromiso con el tema, además de la necesidad de compartir sus inquietudes con colegas, lo que tiende a indicar mejores niveles de salud de estas docentes.

La vivencia del vínculo con las familias, por ser un fenómeno multifacético, exige estrategias complejas que deben ser desarrolladas de forma paralela. Entre ellas, conocer a las familias con las cuales se trabaja, ayudaría para el establecimiento de alianzas. Un trabajo de colaboración implica responsabilidades compartidas. Pocos educadores inician la profesión con una comprensión avanzada sobre cómo desarrollar y mantener programas de colaboración que informen e involucren a todas las familias en cada año escolar de sus hijos (EPSTEIN, 2011).

Si conocer constituye un primer paso, éste no resulta suficiente para pensar a partir de un enfoque sistémico de las relaciones entre familia y escuela. Es necesario profundizar en la comunicación, tanto a la interna de las escuelas como con las familias. Como señalan Dowling y Osborne (1996), la comunicación puede ayudar a identificar y esclarecer problemas, tratando de ver cómo surgen, sin tener en el foco las causas o posibles responsables, sino, por el contrario, tratando de negociar y realizar acuerdos que conduzcan a cambios.

Estas debilidades se reflejan en la queja referente a la formación profesional discutida por las maestras, es evidente que los cursos de formación docente carecen no solo de los aspectos teóricos, sino también de espacios reflexivos que favorezcan que los estudiantes puedan establecer relaciones entre la teoría y la práctica, pues, sin esa condición, ninguna teoría por sí sola da cuenta del día a día de la escuela. Las lagunas en la formación aparecen, así, en la falta de herramientas y en el desgaste emocional para el enfrentamiento de situaciones desafiantes que surgen en las familias. Por no sentirse preparados, los docentes acaban teniendo un locus externo de control, donde tanto las estrategias exitosas como las fallidas, las conquistas o

las dificultades del alumno y la buena o insatisfactoria relación con las familias, acaban siempre siendo explicadas sin considerar su intervención, implicación o responsabilidad.

Estudios recientes, indican que las percepciones de los docentes surgidas en los grupos focales tienen fundamento: en Uruguay un informe del Instituto de Evaluación Educativa (2017) recoge los problemas relativos al trabajo cotidiano de maestros noveles de enseñanza primaria pública. Las carencias que denuncian tienen que ver con la diversidad del aula, las dificultades de aprendizaje de los alumnos y la falta de competencias profesionales vinculadas a la investigación, la evaluación y el trabajo con las familias.

En ese sentido, se puede decir que se necesita abrir una discusión profunda sobre lo que significa formar a los docentes para el trabajo con las familias. El educador precisa aprender y resignificar su papel frente a las nuevas exigencias sociales y a las nuevas formas de configuración y estructura familiar lo que va más allá del dominio teórico (ESCAYOLA, 2009). Autoconocimiento, actitud de apertura y visión crítica de la realidad, así como el trabajo en equipo son habilidades necesarias a ser desarrolladas en la formación profesional. Por lo tanto, según Perrenoud (2004) y Clarke y Hollingsworth (2002), cualquier programa de formación docente, tanto en el nivel básico como en servicio, deberá definir con claridad las competencias necesarias para optimizar y perfeccionar el vínculo entre las instituciones escolares y las familias. Entre ellas, se destaca la capacidad de identificar problemas, enfrentar imprevistos, tomar decisiones, negociar y crear soluciones a partir de un trabajo de cooperación, sin perder de vista el impacto transformador del aprendizaje de los estudiantes.

Siendo así, cualquier propuesta de perfeccionamiento de formación docente, orientada a hacer frente a las complejas demandas familiares, debería considerar y problematizar la identidad personal y profesional del profesor, concebidas como proceso tal como lo señalan Marcelo y Vaillant (2010). En ese sentido, es importante trabajar sus propias creencias y vivencias con relación a su familia de origen y a la familia que ha fundado, pues la complejidad del ejercicio profesional supone que se apoye no solo en sus recursos teóricos-técnicos, sino también en su vivencia emocional. Sensibilizar a los docentes también implica ayudarles a tomar conciencia de sí mismos y, de esta forma, sentirse más seguros y confiados en el enfrentamiento de sus demandas cotidianas. Estudios que vayan más allá de la naturaleza exploratoria del que aquí se presenta, serían necesarios para evaluar por ejemplo, propuestas de formación docente que tengan en cuenta las carencias antes anotadas.

Referencias

ANDRES, Sergio; GIRO, Joaquín. El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v.19, n.1, 61-71, 2016. URL: <http://revistas.um.es/reifop/article/view/245461/189131>

AZPILLAGA, Verónica; INTXAUSTI, Nahia; JOARISTI, Luis Maria. Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. Bordón: **Revista de Pedagogía, Bordón**, v.66, n.3, 27-38, 2014. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4748791>

BAEZA, Silvia. **El imprescindible puente Familia-Escuela**. Estrategias e intervenciones psicopedagógicas. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy, 2009, 320p.

BARRERA, Patricia. **Los deberes escolares y tareas en casa**: exploración sobre los objetivos para los que son enviados y su cumplimiento. 2008. Memorial Final de Post-graduación en Psicología Educativa (Post-

-graduación en Psicología) - Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay, 2008.

BRONFENBRENNER, Urie. Strengthening family systems. En: ZIGLER, Edward F.; FRANK, Meryl. (Eds.) **The parental leave crisis: toward a national policy**. New Haven, CT: Yale University Press, 1998.

BRONFENBRENNER, Urie; EVANS, Gary W. Development science in the 21st. Century: Emerging questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. **Social Development**, Malden-USA, v.9, n.1, 115-125, 2000.

CARVALHO, Maria Eulina P. Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, 41-58, jan./abr. 2004. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100003&lng=en&nrm=iso&tng=pt

CAVALCANTE, Roseli S. C. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.2, n.2, 153-160, 1998. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000200009&lng=en&nrm=iso&tng=pt

CLARKE, David; HOLLINGSWORTH, Hilary. Elaborating a model of teacher professional growth. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, 947-967, 2002. URL: <https://www.deepdyve.com/lp/elsevier/elaborating-a-model-of-teacher-professional-growth-7H3jbofiAh>

COMELLAS, Maria Jesus. **Familia y escuela**: compartir la educación. Barcelona: Grao, 2009, 149p.

DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan. **Métodos y técnicos cualitativos de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Editorial Síntesis, 1995, 604p.

DITRANO, Christine; SILVERSTEIN, Louise B. Listening to parents' voices: participatory action research in the schools. **Professional Psychology: research and practice**, Washington-USA, v. 37, n. 4, 359-366, 2006.

DOWLING, Emilia; OSBORNE, Elsie. **Familia y escuela**. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles. Barcelona: Paidós, 1996, 224p.

EPSTEIN, Joyce. L. **School, family, and community partnerships**: preparing educators and improving schools. Baltimore, Johns Hopkins University: Westview Press, 2011, 656p.

ESCAYOLA, Empar. Padres y educadores: un encuentro singular. En: ALFONSO, Carmen et al. (Eds.) **La participación de los padres y madres en la escuela** (pp.73-78.) Barcelona: Editorial Grào, 2009, 155p.

FINN STEVENSON, Matia. Family, school and community partnerships: practical strategies for after schools programs. **New directions for youth development**, n.144, 89-103, 2014.

GARCIA-BACETE, F. J. Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinion del profesorado. **Cultura y Educación**, v.18, n. 3-4, 247-265, 2006.

GERVILLA, Ángeles. **Familia y educación familiar**: conceptos clave, situación actual y valores. Madrid: Narcea, 2008, 208p.

GONDIM, Sonia Maria G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v. 12, n.24, 149-161, 2003. URL: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>

HAINES, Shana J. et al. Fostering family school and community school partnerships in inclusive schools. Using practice as a guide. **Research and Practice for persons with severe disabilities**, v.40, n.3, 227-239, 2015.

HILL, Nancy E.; TAYLOR, Lorraine C. Parental school involvement and children's academic achievement. **Current Directions in Psychological Science**, Georgia Institute of Technology, v.13, n.4, 161-164, 2004.

HORNBY, Garry; LAFAELE, Rayleen. Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. **Educational Review**, London, v.63, n.1, 37-52, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACION EDUCATIVA. **Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay 2015-2016**. Montevideo: INEED 2017.

KOUTROUBA, Konstantina et al. An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. **School Psychology International**, v.30, n.3, 311-328, 2009. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.977.7897&rep=rep1&type=pdf>

LONDOÑO, Laura Victoria; RAMIREZ, Luz Ángela. Construyendo relación familia-escuela: consideraciones a partir de la intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. **Revista Virtual Universidad Católica del Norte**, Colombia, n.36, 193-220, 2012. URL: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/375/712>

LÓPEZ LARROSA, S. **La relación familia-escuela**. Guía práctica para profesionales. Madrid: CCS, 2009.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente** ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2010, 170p.

MARCONDES, Keila Hellen B.; SIGOLO, Sílvia Regina R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.22, n.51, 91-99, 2012. URL: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n51/11.pdf>

MARTÍNEZ CERÓN, Ginés. Sombras y luces de la relación familia y escuela. En: Escudero Muñoz, Juan Manuel et al. (Eds.) **Sistema educativo y democracia**. Madrid: Octaedro, 2005, 168p.

MORGADO, Beatriz; JIMENEZ-LAGARES, Irene; GONZÁLEZ, María del Mar. Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. **Cultura y Educación**, Fundación Dialnet-España, v.21, n.4, 441-451, 2009.

MORGAN, David L. **Focus groups as qualitative research**. California: Sage Publications, 1997, 88p.

OLABUÉNAGA, José Ignacio R. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012, 344p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade A. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, 1127-1144, 2004. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

OLIVEIRA, Cynthia B. E.; MARINHO ARAÚJO, Claisy M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.27, n.1,99-108, 2010. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

PAULA, Andréia Cristina R. R.; NAVES, Marisa L. de P. O estresse e o bem-estar docente. **Revista Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v.36, n.1, 61-71, 2010.

PERERA, Héctor; BERTONI, Elba; CONTERA, Cristina. Modelos de formación docente en Uruguay. Estudios de três casos. **Educação**, Porto Alegre, v.57, n.3, 461-486, 2005. URL: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/427/323>

PERRENOUD, Philippe. **Diez nuevas competencias para enseñar**. España: Grao, 2004, 168p.

PERRENOUD, Philippe. La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Espanha, v.68, n.24/2, 103-122, 2010. URL: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279237044.pdf

PETRICONE CHIARILLI, Francesco. La familia de origen del docente: estilo educativo y aspectos relacionados con su ejercicio profesional. En.: RÍOS GONZÁLEZ, Jose Antonio. (Ed.) **Personalidad, madurez humana y contexto familiar**. Madrid: CCS, 2009, 1114p.

POLONIA, Ana da C.; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das Relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.9, n.2, 303- 312, 2005. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

RÍOS GONZÁLEZ, Jose Antonio. La educación como contexto interactivo: el encuentro familia-centro educativo. En: RÍOS GONZÁLEZ, Jose Antonio. (Ed.) **Personalidad, madurez humana y contexto familiar**. Madrid: CCS, 2009, 1114p.

RIVAS, Sonia; UGARTE, Carolina. Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. **Estudios sobre educación**, Navarra, v.27, 153-168, 2014. URL: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/490/357>

RIVERA, Maritza; MILICIC, Neva. Alianza Familia-Escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. **Psykhé**, Santiago, v.15, n.1, 119-135, 2006. URL: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100010

SANTOS, Miguel; GODAS, Agustín; LORENZO, Mar. ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. **Estudios sobre educación**, Navarra, v.30, 9-30, 2016. URL: <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4800/4126>

SARAIVA, Lisiane A.; WAGNER, Adriana. A relação Família-Escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.21, n.81, 739-772, 2013. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000400006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

SIMPLÍCIO, Sandra D.; ANDRADE, Márcia S. Compreendendo a questão da saúde dos professores da rede pública municipal de São Paulo. **Psico**, Porto Alegre, v.42, n.2, 159-167, 2011. URL: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7566/6517>

VÁZQUEZ HUERTAS, C.; LÓPEZ-LARROSA, S. Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v.1, n.2, 111-121, 2014.

VILA, Ignasi. Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. En: ALFONSO, Carmen C. et al. (Eds.). **La participación de los padres y madres en la escuela**. Barcelona: Editorial Grào, 2003, 155p.

WAGNER, Adriana; TRONCO, Cristina; ARMANI, Ananda B. Introdução – Os Desafios da Família Contemporânea: Revisitando Conceitos. En.: Wagner, Adriana e cols. (Eds.) **Desafios Psicossociais da Família Contemporânea**: pesquisas e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 2011, 208p.

Enviado em: 20/novembro/2017

Aprovado em: 25/outubro/2018

Ahead of print em: 17/janeiro/2019