



**La profesionalidad docente a la luz de los conflictos interpersonales entre adultos responsables (padres) y maestro/as de primaria:
Una investigación interpretativo-reconstructiva con docentes de dos instituciones educativas de Antioquia.**

Paula Andrea Velásquez Molina
Laura Ledys Zapata Franco

Tutor
Dr. Phil. Andrés Klaus Runge Peña

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Básica Primaria
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

| | |
|----------------------------|--|
| Cita | (Velásquez Molina & Zapata Franco, 2024) |
| Referencia | Velásquez Molina, P. A., y Zapata Franco, L. L. (2024). La profesionalidad docente a la luz de los conflictos interpersonales entre adultos responsables (padres) y maestro/as de primaria [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. |
| Estilo APA 7 (2020) | |



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector:

Decano/Director:

Jefe departamento:

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A todos los docentes de básica primaria.

Agradecimientos

A la Universidad de Antioquia, por creer en nosotras.

A los docentes que acompañaron nuestro proceso con profesionalidad y entrega.

A los docentes de las Instituciones Educativas La Carlota Sede Bodegas y Gilberto Alzate Avendaño, por permitirnos adentrarnos en sus experiencias.

A nuestras familias, siempre presentes.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Resumen | 7 |
| Abstract | 8 |
| 1 Introducción | 9 |
| 1.1 Asunto problemático | 11 |
| 1.2 Antecedentes investigativos | 24 |
| 1.3 Formulación del problema y preguntas | 42 |
| 2 Justificación..... | 43 |
| 3 Objetivos | 45 |
| 3.1 Objetivo general | 45 |
| 3.2 Objetivos específicos..... | 45 |
| 4 Marco teórico | 46 |
| 4.1 Apartado | 46 |
| 4.2 Apartado | 52 |
| 5 Metodología | 56 |
| 5.1 Tipo de Diseño: | 56 |
| 5.2 Paradigma de la investigación:..... | 56 |
| 5.3 Enfoque de la investigación: | 57 |
| 5.4 Procedimientos, métodos y técnicas para la generación de información..... | 58 |
| 5.5 Procedimientos y técnicas para la valoración (análisis e interpretación) de datos (metódica de análisis)..... | 59 |
| 5.6 Población..... | 60 |
| 6. Resultados | 65 |
| 6.1 Capítulo 1: Lectura del contexto | 65 |
| 6.2 Capítulo 2: Casa y escuela | 75 |

| | |
|---|-----|
| 6.2.1 Estilos de crianza | 75 |
| 6.2.2 ¿Quién es quién?..... | 80 |
| 6.3 Capítulo 3: Crisis de expectativas | 87 |
| 6.3.1 Expectativas de las familias hacia los docentes | 89 |
| 6.3.2 Expectativas de los docentes hacia las familias | 95 |
| 6.4 Capítulo 4: Manejo del conflicto..... | 99 |
| 6.4.1 Manejo del conflicto | 99 |
| 6.4.2 Respuesta de las familias ante el conflicto: | 101 |
| 6.4.3 Respuesta de los docentes ante el conflicto | 107 |
| 6.5 Capítulo 5: La comunicación | 116 |
| 6.5.1 Familias hacia docentes | 117 |
| 6.5.2. Docentes hacia familias | 121 |
| 7 Conclusiones | 129 |
| 8 Recomendaciones..... | 133 |
| Referencias | 135 |
| Anexos..... | 142 |
| Anexo 1. Consideraciones éticas y consentimiento informado..... | 142 |
| Anexo 2. Cronograma | 146 |

Lista de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño | 62 |
| Figura 2. Institución Educativa La Carlota, C.E.R La Carlota sede Bodegas..... | 64 |

Resumen

La escuela no está exenta de crisis y tensiones, en las que, docentes y familias asumen diferentes actitudes, expectativas, y formas de comunicarse ante el conflicto.

Este proyecto de investigación sobre la profesionalidad docente a la luz de los conflictos interpersonales entre adultos y maestros de primaria, tiene el objetivo de reconstruir interpretativamente la profesionalidad docente a la luz de las situaciones de conflicto interpersonal con las familias de dos instituciones educativas de Antioquia. Con este fin, la pregunta de investigación: ¿Cómo se evidencia la profesionalidad en situaciones conflictivas entre maestros de primaria y padres de familia o responsables de dos instituciones educativas?, se responde desde el diseño cualitativo, enmarcado en el paradigma hermenéutico-interpretativo, bajo el enfoque biográfico narrativo.

Las entrevistas realizadas a seis docentes de dos instituciones educativas de Antioquia, se codifican, categorizan, analizan e interpretan, permitiendo ver algunas crisis y tensiones con las familias, concernientes a la asunción de roles, y al actuar o no actuar de parte de los participantes en el conflicto.

Se evidencia la autopercepción del docente con respecto a su profesionalidad, y el actuar de las familias frente a las situaciones conflictivas.

Se concluye, entre otras cosas, en la importancia de establecer roles claros, límites sanos y comunicación asertiva desde la formación profesional del docente, para que escuela y hogar se permitan ser dos contextos complementarios y diferenciados.

Para finalizar, se proponen recomendaciones desde el punto de vista metodológico, académico, y práctico, que invitan a continuar indagando sobre la relación entre docentes y familias.

Palabras clave: docentes, familias, conflicto, relaciones interpersonales.

Abstract

School is not exempt from crises and tensions, in which teachers and families assume different attitudes, expectations, and ways of communicating in the face of conflict.

This research project on teaching professionalism focused on interpersonal conflicts between adults and primary school teachers, has the aim of interpretively reconstructing teaching professionalism in light of situations of interpersonal conflict with families of two educational institutions in Antioquia. To this end, the research question: How is professionalism evident in conflictive situations between primary teachers and parents, in two educational institutions? is answered from the qualitative design, framed in the hermeneutic-interpretive paradigm, under the narrative biographical approach.

The interviews conducted with six teachers from two educational institutions in Antioquia are coded, categorized, analyzed and interpreted, allowing us to notice some crises and tensions with families, concerning the assumption of roles, and acting or not acting on the part of the participants. in the conflict.

The self-perception of the teacher according to his professionalism, and the actions of families in the face of conflictive situations, are evidenced in this research.

It concludes, among other things, on the importance of establishing clear roles, healthy limits and assertive communication from the teacher's professional training, so that school and home allow themselves to be two complementary and differentiated contexts.

Finally, some recommendations are proposed from a methodological, academic, and practical point of view, which invite us to continue investigating the relationship between teachers and families.

Keywords: teachers, families, conflicts, interpersonal relationships.

1 Introducción

Las relaciones humanas han estado marcadas por diferentes crisis y tensiones que retan a sus participantes directos o indirectos en cuanto a sus percepciones del conflicto, actitud, expectativas y formas de comunicarse ante la presencia del mismo. La escuela no está exenta de este tipo de situaciones, donde los docentes y las familias, poseen visiones diferentes sobre el conflicto, como, por ejemplo, sus causas, y la forma de afrontarlos.

Dicho esto, la presente investigación interpretativo-reconstructiva, se refiere al tema de la profesionalidad docente a la luz de los conflictos interpersonales entre adultos responsables (padres) y maestro/as de primaria con seis docentes de dos instituciones educativas de Antioquia.

Dentro de las causas de las crisis y tensiones entre docentes y familias, se encuentran las relacionadas con el contexto, los estilos de crianza, la asunción de roles, las expectativas de estos dos actores, las respuestas ante la presencia del conflicto, y la comunicación entre los mismos. Esto refuerza los intereses de esta investigación, por desentrañar la profesionalidad docente a partir de situaciones donde toda acción correspondiente al conflicto, tiene repercusiones en la diferenciación y complementación de la escuela y el hogar como entornos significativos en la vida del estudiante de básica primaria, y por invitar a que la formación profesional del docente de básica primaria se encamine hacia el fortalecimiento de habilidades sociales para que las tensiones y las crisis no sean motivo de distanciamiento entre estos entornos.

En cuanto a la metodología empleada, esta investigación se inscribe en el diseño cualitativo, enmarcado en el paradigma hermenéutico-interpretativo, bajo el enfoque biográfico narrativo, permitiendo que los ejercicios de categorización, subcategorización, análisis e interpretación, se distribuyan en cinco capítulos que se esbozan a continuación:

El primer capítulo, es referente al contexto en el que se desarrolla el conflicto entre docentes y familias como factor determinante en las decisiones y actitudes de ambos actores.

El segundo capítulo, expone la tensión latente entre docentes y familias con respecto a los estilos de crianza y la diferenciación de roles entre sí.

En el tercer capítulo, se encuentran elementos importantes acerca de las expectativas que depositan las familias en los docentes, y viceversa; para continuar con el cuarto capítulo, que analiza las respuestas ante las crisis en estas relaciones interpersonales, prestando especial atención a las estrategias y tácticas para el manejo del conflicto evidenciadas en las narrativas de los docentes.

Finalmente, el quinto capítulo hace una radiografía de los estilos de comunicación entre docentes y familias como asunto importante dentro de las dinámicas escolares.

En el desarrollo de cada capítulo, desde las voces de los docentes y de las familias, se da apertura a conclusiones y recomendaciones enfocadas en la importancia de la formación profesional del docente de básica primaria en cuanto a habilidades sociales, y la importancia de crear y difundir protocolos y estrategias efectivas de manejo del conflicto en el ambiente escolar.

1 Planteamiento del problema

1.1 Asunto problemático

La profesionalidad se puede entender como una actividad situada y organizada que está sujeta a las dinámicas cotidianas. Si bien la profesionalidad docente como actuar profesional implica un componente rutinario, hay también un componente crítico, cuando se trata, precisamente, de crisis que son fundamentalmente la experiencia de la discontinuidad (ruptura con la rutina, ruptura con la rutinariedad del pensar, del hacer, del decir). Ellas tienen que ver con esas situaciones cotidianas e incidentes críticos en donde docentes dicen o piensan: “Y ahora qué voy a hacer”, “hasta aquí llegué, no doy más”, “ya no puedo más”, “no sé qué hacer”, “no sé qué decir”, “no sé cómo proseguir”, “esto no me había pasado antes”, etc.

Ese aspecto crítico en torno al cual se enfrenta el actuar profesional, además de la discontinuidad de la experiencia, representa también la posibilidad de innovación y cambio. Estas crisis son experiencias de un límite, para el cual y en vista de la presión del tiempo y de la coacción a actuar, debe haber una respuesta y una resolución —en donde cabe la decisión de no hacer nada como respuesta—. Esas crisis, tratadas de manera reflexiva, implican un trabajo riguroso y conceptual acerca de “y usted que hubiera hecho o cómo habría procedido (comportado) en esa situación” y “por qué”.

Una manera interesante que puede mostrar rasgos de esa profesionalidad docente es preguntarse entonces por cómo se las arreglan los docentes con sus crisis (con la experiencia de la ruptura de la continuidad en las rutinas prácticas-profesionales:

- Crisis con respecto a incidentes críticos (muerte, enfermedad, penas, miedos, violencia)
- Crisis con respecto a presiones institucionales (capacitaciones, nuevos formatos, nuevas metodologías, exigencias en la cualificación)

-
- Crisis con agentes extraescolares (grupos al margen de la ley, poderes territoriales)
 - Crisis con colegas o directivos (tensiones dentro del ambiente laboral)
 - Crisis con padres/hijos (familias)
 - Crisis con los alumnos individuales
 - Crisis con toda la clase (grupo o grupos)
 - Crisis consigo mismo (problemas existenciales)

Además de la pregunta por las características de esas crisis es importante analizar cómo los docentes se deciden en el trato con ellas. Por ejemplo, ello puede ser posible tomando decisiones, ofreciendo soluciones, llegando a acuerdos, transponiendo las crisis en rutinas, delegando a otros, no haciendo nada.

Llegados hasta acá, se puede plantear que la profesión docente está marcada por aspectos contradictorios y paradójicos que se presentan como aspectos estructurales de la praxis y del actuar pedagógico. Si bien algunos aspectos paradójicos y contradictorios no han sido ajenos a la reflexión pedagógica, hoy en día se evidencian con mayor fuerza en el marco de la praxis educativa y del quehacer docente. Uno de los propósitos de este trabajo es analizar algunas de esas figuras paradójicas que tienen que ver, a su vez, con las antinomias de la modernización (racionalización, individualización, civilización y diferenciación):

- Organización vs interacción (des-rutinización).
- Liberación del individuo y exigencias constantes de autonomía y responsabilidad)
- Autonomía regulada y auto organizada.
- Distancia y cercanía (relaciones sociales difusas y específicas, mediación como superación de la distancia).
- Diversidad y homogeneización.

- Saber profesional y su doble referencia: saber científico y experiencia (profesional).

Los docentes se mueven entonces en campos de tensión escolares y extraescolares y se enfrentan permanentemente con la difícil tarea de tener que decidir de manera situada (casuística) sobre cómo y cuándo actuar —en donde no actuar es ya una decisión o actuación—. Por un lado, entonces, tienen que, de manera situada, estar en condiciones de comprender y decidir sobre casos —sujetos— y situaciones particulares y asumir, de otro lado, una actitud comprensiva —interpretativa— basada en saberes orientadores de la acción — máximas, reglas— y en teorizaciones científicas (pedagógicas, psicológicas, sociológicas, etc.).

La profesionalidad docente en este trabajo se ha de entender entonces como ese habitus de distanciamiento reflexivo en diferentes situaciones extraescolares, escolares y educativas teórico-prácticas; distanciamiento que no implica una desvinculación del caso, sino una postura reflexiva. Por eso, solo cuando el profesional se confronta abiertamente con los problemas nucleares insuperables de su ámbito de trabajo en tanto paradojas del actuar, puede controlar efectiva y conscientemente los potenciales de fallo de la profesión. Precisamente la característica esencial de la profesionalidad la ve Schütze —y también Helsper— en la conciencia y reflexividad acerca de los potenciales de error en el propio actuar que, como se quiere mostrar, a menudo se expresan bajo formas antinómicas y paradójicas.

En este trabajo el interés está en investigar la profesionalidad docente a la luz de los conflictos de maestros y maestras con familiares sabiendo que la familia y la escuela son los entornos más importantes de la vida del estudiante de básica primaria.

Pero adentrarse en dichos conflictos, implica saber que a nivel mundial e históricamente, este ha sido un tema recurrente de discusión debido a que los contextos educativo y familiar suponen idealmente interdependencia, intercambios y tareas comunes que facilitan la educación

de los niños, sobretodo en básica primaria, siendo la familia el primer núcleo de socialización, donde se reciben las primeras enseñanzas en valores, pautas culturales, hábitos saludables, habilidades sociales, sexualidad, prevención, etc., y la escuela, comparte y afianza estos procesos que se ven reflejados en la sociedad.

Por ejemplo, Comenio (1998), propone la escuela materna como la primera en su propuesta de organización de la escuela afirmando que:

El árbol hace brotar de su tronco en los primeros años aquellas ramas principales que ha de tener, y así no tiene después sino ir las desarrollando. De igual manera deberán inculcarse al hombre en la escuela primaria los principios de todo aquello en que queremos instruirle para el uso de su vida entera. (p.111)

Lo anterior implica saber la importancia de la madre en todos los procesos que emprenda el niño a lo largo de su vida, porque si bien, la escuela materna se asocia con la educación preescolar, se le da especial importancia a la influencia de la madre que hace las veces de educadora para instruir en procedimientos de manera general, que serán profundizados a lo largo de la vida del individuo.

Por su parte, Rousseau (1821) sostiene que:

Cuando un padre engendra y mantiene a sus hijos, no hace más que la tercera parte de su misión. Debe a su especie hombres; debe a la sociedad hombres sociables, y debe ciudadanos al Estado. Todo hombre que puede satisfacer esta triple deuda y no lo hace, es culpable, y más culpable acaso cuando la paga a medias. (p. 23)

Lo que indica una responsabilidad intransferible de la familia en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los individuos, señalando tajantemente que la omisión de la misión que le corresponde a las familias sería seguir en deuda con la sociedad.

En concordancia con lo expresado anteriormente, Montessori expone que: “Padre y madre saben muy bien que sus hijos pueden convertirse en buenos o malos por su culpa” (Montessori, 1923, p. 53), señalando así que la familia tiene gran influencia en la vida del niño, sus decisiones y experiencias dentro de la vida escolar y en la comunidad.

Con estos postulados sobre la importancia de la familia en la educación de los niños, no se pretende otorgarles toda la responsabilidad de su educación solo a los padres, madres o apoderados. Al contrario, se pretende dar a la familia la importancia que merece dentro de todos los procesos que realicen los niños, e invitar a la corresponsabilidad en las diversas situaciones que enfrentan en el diario vivir de manera que las relaciones sean armónicas, eficientes y respetuosas con los docentes.

Avanzando en el tiempo, se sustenta lo anterior con lo que plantea Freire (1968), cuando afirma que “la influencia del hogar y la familia se prolonga en la experiencia de la escuela” (p. 140), acotando nuevamente a que la escuela y la familia son corresponsables de la educación de los niños, y todo lo que ocurra en ambos contextos es determinante para que el individuo interactúe en la sociedad.

Desde la tríada de familia- escuela-sociedad, se diría, a partir de estos postulados teóricos, que el proceso de formación y preparación de los individuos es casi que automático, pero ¿cómo se asumen entonces los constantes cambios, transformaciones y crisis que se han venido gestando en la sociedad y que han afectado a la familia y por ende a la escuela?

Para dar respuesta a esta pregunta que se considera absolutamente necesaria dentro de este trabajo, es preciso situarse en la época posmoderna para decir que la sociedad ha sufrido cambios en aspectos políticos, económicos y sociales, que se podrían encajar con total facilidad en el concepto de modernidad líquida propuesta por Bauman (2015), quien explica que el mundo

actual carece de estabilidad y está constantemente en un veloz movimiento, planteando la cultura de lo instantáneo, la inmediatez, y el inminente desencuentro entre sus miembros dictado por el individualismo.

Es, así como los postulados de Bauman (2015), señalan rupturas entre el deber ser de las relaciones de docentes y familias, y lo que es la realidad actual, afirmando que: Las dinámicas familiares han cambiado, dando señas de que la palabra “compromiso” es tan cambiante como las necesidades que dictan la inmediatez, lo que sugiere entonces que la familia nuclear como tal no es una obligación en la sociedad: “Lo que se está produciendo hoy es, por así decirlo, una redistribución y una reasignación de los "poderes de disolución" de la modernidad” (Bauman, 2015, p.12).

El concepto de educación como conocimiento duradero y realidad esencial de los seres humanos como individuos y en sociedad, fue reemplazado por la novedad, el movimiento y el mínimo gasto de tiempo, por lo tanto, el docente debe competir con los medios sociales y el exceso de información que propagan, para poder facilitar los aprendizajes y brindar a los estudiantes herramientas con el fin sortear el exceso de flexibilidad que propone la modernidad líquida, siendo esto un reto importante para la educación, porque le apunta a la reconstrucción de la relación de los docentes con los estudiantes y sus familias, permitiéndoles crear sus perspectivas de la vida, ser más autónomos y crear estrategias para vivir en un mundo cambiante, desde criterios propios.

A partir de lo anterior, se infiere entonces que los docentes serían vistos como los responsables de solucionar situaciones y tomar decisiones con respecto a la vida de la sociedad en general, pero a la misma vez, tienen que lidiar con el individualismo, el cuestionamiento de valores y códigos morales, y la desinstitucionalización de la escuela.

Ante esto, se podría decir que la escuela misma está en crisis porque debe poner a los niños en un camino correcto y satisfactorio para los padres y la sociedad, pero existe una lucha constante con la negociación de los valores y la deslegitimación de la profesionalidad docente, lo que muestra una escuela sola, emprendiendo caminos para sortear el capitalismo voraz, el sensacionalismo influyente de los medios de comunicación masiva, y llevando sobre sus hombros la responsabilidad de los problemas de la sociedad.

Parece ser que la sociedad y la familia se desligan de los deberes que tienen con los niños delegando responsabilidades educativas sólo a la escuela, y la crítica ante los problemas sociales relevantes cae directamente sobre ésta, lo que causa brechas y distanciamientos entre los docentes y las familias.

Esta relación contradictoria, resultado de la posmodernidad, no solamente invita a la escuela a transformarse, sino a hacer conscientes a las familias del valor del proceso para ver a los niños no como productos de éxito sino como seres humanos con múltiples dimensiones para fortalecer, lo que es casi que una afirmación revolucionaria en medio de los cambios, crisis y tensiones en las que se ve envuelta la sociedad.

Sabiendo entonces la tensión que existe entre docentes y familias, se hace necesario decir que Latinoamérica no está lejos de esta realidad: el cambio de estructuras familiares, han puesto a ambos actores en lugares que de cierta manera son confrontados por la sociedad.

Para explicar lo anterior, es necesario comenzar con profundizar en el cambio de estructuras familiares: según la UNESCO, “han surgido nuevos tipos de familias, tales como: de parejas sin hijos, con jefatura femenina, reconstituidas, de niños solos, entre otros. Sin embargo, en América Latina continúa predominando la familia nuclear, aunque no es homogénea; tal es el

caso de las familias mono-nucleares o monoparentales con jefatura femenina, esta última cada vez más extendida en nuestro continente, así como las familias con padres ausentes” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2004, p. 12).

Además de esto, se afirma que:

El trabajo de ambos padres, la existencia mayoritaria de familias mono-nucleares o monoparentales, la incorporación de la mujer al trabajo, con el consecuente cambio de roles generado al interior del hogar, el traspaso de parte de ellos a otras instituciones, la mayor escolarización de la población, el acceso a información a través de los medios de comunicación masivos, han generado profundos cambios respecto a las formas de criar a los niños, quienes los crían y en qué consiste dicha crianza. (UNESCO, 2004, p.13)

Por si fuera poco, el rol de la mujer en Latinoamérica ha estado sosteniendo la economía familiar:

Ha sido el trabajo femenino el que ha permitido mejorar la calidad de vida para las familias y mantenerlas en menores niveles de pobreza. Al respecto, un estudio realizado en Chile en la década de 1990, por el Ministerio de la Mujer, mostraba que ello se debía a que los salarios obtenidos por las mujeres iban directamente a mejorar la calidad de vida de los miembros de la familia, mientras que los salarios de los varones se dispersaron en otros gastos. (UNESCO, 2004, p.13)

Esto crea, per se, una brecha importante entre docentes y familias, porque la escuela asume entonces otros roles determinados por estructuras familiares que le apuntan a la solución de la crisis económica y a subsanar el creciente empobrecimiento de los hogares.

Desde lo anterior se ve entonces que el postulado de escuela materna, propuesto por Comenio, o la misión de los padres expuesta por Rousseau, pierden vigencia, al menos hasta que se comprenda el rol que tiene las familias sumidas en la posmodernidad y se creen políticas públicas en defensa de los derechos de los niños, la familia como primer núcleo de educación, y la reivindicación de la profesionalidad del docente para darle continuidad a los procesos ya logrados en el contexto familiar.

Pero incluso, con las contradicciones que dicta el mundo actual sobre el rol de la familia, éste sigue siendo el mismo que se ha planteado históricamente al menos en teoría: “Los primeros educadores de los niños y niñas son las madres y los padres. El espacio de aprendizaje por excelencia es el hogar, el barrio, la comuna, la ciudad. El Jardín Infantil, la Escuela y el Colegio vienen a continuar y a fortalecer con su conocimiento especializado lo que la familia ha iniciado y continúa realizando. En la institución escolar, los niños y las niñas están prestados para que los docentes preferentemente potencien y enriquezcan lo que ya han aprendido” (Reveco, 2000)

Dicho esto, cabe entonces analizar algunas tensiones encontradas entre docentes y familias que los ponen en situaciones de confrontación constantes con respecto a la educación de los niños:

En el caso de los docentes, desvinculan a las familias de los procesos de los niños por temor a no cumplir con sus expectativas, ya que no quieren que estas incidan en situaciones que creen que es su campo, culpan a las familias de las dificultades de los niños expresando que son carentes de valores, disciplina, que son abandonados o que tienen demasiada libertad, y que proponen situaciones didácticas en las que las familias, sobretudo la madre, deben invertir demasiado tiempo:

Las y los docentes no se han preguntado si este tipo de actividades son actualmente las más adecuadas, no se han interrogado acerca de las temáticas tratadas, ¿responden realmente a los intereses y necesidades de las madres y los padres de hoy? Tampoco han sido críticos respecto del tiempo que se usa en dichas actividades, ni acerca de los horarios en que se fijan. (UNESCO, 2004, p.30)

Todo apunta a que la percepción del docente por las familias es la de aquel que critica, descalifica, exige demasiado, y propone metas inalcanzables, situaciones didácticas pesadas y no es consciente del contexto y las necesidades de la familia.

Por otro lado, la familia, también representa algunos obstáculos, como, por ejemplo, la exigencia hacia el cumplimiento a priori de los objetivos, desconociendo que los niños tienen diferentes ritmos de aprendizaje, intereses y necesidades, la búsqueda de resultados sistemáticos ante los logros de los niños como estudiantes, el desinterés por la participación y la relación con las actividades que proponen las instituciones educativas al querer integrarlos al proceso de sus apoderados y, la que hoy convoca a este proyecto investigativo:

“Dejar toda la responsabilidad de la educación de los niños y las niñas en el Programa, Jardín Infantil o Escuela. Un buen número de madres y padres considera que es el programa educativo al que asiste su hija o hijo el encargado de formarlo y enseñarle diversos aspectos. Por ejemplo: hábitos escolares, higiénicos, sociales, sexualidad, entre otros. En palabras de una docente, “los padres descansan” en lo que el Jardín Infantil o la Escuela puedan hacer por sus hijas e hijos” (UNESCO, 2004, p.31).

Una vez más los docentes son los que tienen en sus manos cumplir con las expectativas de los padres, asumir roles que estos deberían, y lograr, además, que el récord académico se obtenga de manera sistemática.

Es en este punto donde cabe incluir a Colombia para analizar la relación entre docentes y familias, donde se presenta total coherencia con la situación mundial y la de Latinoamérica, afirmando que:

La confusión sobre los valores que deben predominar en la sociedad, por ejemplo, permite que en ésta se desarrollen comportamientos competitivos, consumistas, individualistas; y a la vez se promuevan valores como la solidaridad, el ecologismo, la cooperación y la tolerancia entre otros. La velocidad del mundo moderno, ha obligado a que los padres deban salir del hogar para responder económicamente por la familia; este hecho ha generado que el tiempo para compartir con los hijos sea mínimo. Como consecuencia de este fenómeno, la escuela, se debería convertir, en ese espacio que vincule familia, afecto, formación y conocimiento (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p.7).

A partir de esto, se evidencia entonces que la escuela recibe insistentemente la responsabilidad frente a los retos que implica la posmodernidad y debe apoyar a que los padres “aprendan a serlo”.

La escuela, entonces, demanda la participación activa de las familias en los procesos vinculados con los niños, no solo para ser informados sobre la situación académica de los mismos, sino para ser parte activa de la vida institucional, agregando que “La participación de los padres está normada en el artículo 23 y 24 del decreto 1860, y en el decreto 1286/05, el cual establece las normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos” (MEN, 2007, p.14).

En correspondencia, los docentes se muestran como aliados en la educación de los niños y se les pide incluir a las familias en las dinámicas escolares, facilitando una formación en doble vía: hacia las familias y hacia los estudiantes.

Idealmente esta sería la solución ante las brechas que se tienen entre docentes y familias donde se le de especial importancia a la comunicación asertiva, la participación activa de las familias, el respeto por la profesionalidad docente y el trabajo en equipo al pensar que el objetivo de educar a los niños es un beneficio para la familia y para la sociedad, teniendo en cuenta que esta formación trasciende en el tiempo y tiene efectos en la calidad de valores, estrategias y formas de vivir que el individuo utilice, donde en cada contexto los roles sean plenos.

Sumado a esto, El Ministerio de Educación Nacional reconoce a ambos actores: docentes y familias como importantes dentro de las dinámicas escolares, pero es curioso encontrarse con numerosos canales de comunicación para que las familias interpongan sus quejas hacia los docentes, pero no hay protocolos claros de alta divulgación para que los docentes expresen sus inconformidades frente al accionar de las familias.

Esto quiere decir que es casi oculta la realidad que viven los docentes a diario, y, todas las situaciones que les ocurren, pasan a ser parte de discurso oral informal en los pasillos, en un corto período de tiempo durante las reuniones e incluso dentro de sus familias al terminar el horario laboral.

Tal es el caso de los docentes en dos instituciones educativas en Antioquia, que, pese a estar ubicadas en zona rural y urbana, concuerdan en expresiones como: “La señora vino por su hijo veinte minutos tarde, y me dice que estaba trabajando y no puede hacer nada”, “La mamá me dijo que si llamaba a la policía de infancia y adolescencia, iba a llamar al marido para que solucione”, “La señora me dijo: profé, mi niño es hiperactivo, por favor dele la pastilla a las nueve de la mañana, pero asegúrese de que haya comido antes”, “La mamá de la niña se enojó porque el coordinador la suspendió por haberme golpeado”, “La esposa del señor vino a decirme que me cuidara porque había manchado la imagen de su esposo por haberlo denunciado por

abuso sexual hacia su hija”, “ El señor fue a ponerle la queja al rector porque no lo atendí a las 6:15, sabiendo que yo entro a trabajar a las 6:30” , “ La acudiente me dice que le haga clases personalizadas al niño porque ella está muy ocupada para revisarle las actividades, además que no ponga tareas o que deje que el niño las haga en la hora de clase porque entrena fútbol en la tarde y no le queda tiempo”, “ El acudiente me dice que el niño viene indispuerto, que le dé una pastilla a las diez y que le revise la muela a ver si está sangrando” , “La tía de la niña no la lleva a estudiar porque trasnocha trabajando y me pide que le envíe por WhatsApp todo lo que se hizo durante el día”, “ La mamá se divorció del papá y me dice que hagamos una reunión entre todos para explicarle a los hijos esta situación”, “La señora me dice que el niño va sin cuadernos, que no se los piensa comprar y que resuelva yo”, “El tío de la niña está furioso porque la niña no lleva el lápiz a casa, que por favor se lo busque y se lo encuentre porque él no le va a comprar más”, “Los padres del niño, me exigen que suspenda por cinco días a otro estudiante porque lo golpeó con el balón mientras jugaban el torneo de fútbol”

Por lo antes expuesto, estas y muchas otras situaciones, que no se difunden en los medios de comunicación y que generan crisis y tensiones entre los docentes y familias, son el problema a analizar teniendo en cuenta que el rol del docente está siendo altamente influenciado por familias que delegan sus responsabilidades a estos apuntando a la escuela como la única responsable de la educación y las necesidades de los niños. Aclarando también que estas situaciones cotidianas que conforman la casuística que envuelve al docente merecen análisis, cuestionamientos hacia la profesionalidad docente y hacia las familias, discusiones conjuntas, y por qué no, la difusión formal y sistematizada de los hechos para lograr que la sociedad conozca de primera mano, que los docentes no solo se ven enfrentados al desarrollo del currículo sino a diversas circunstancias que implican su accionar o no accionar en el contexto educativo.

Cabe entonces resaltar la importancia de ambos contextos, sin desmeritar el uno o el otro como logra afirmar Marina, (2004):

Los padres solos no pueden educar a sus hijos, hagan lo que hagan, porque no pueden protegerlos de otras influencias muy poderosas. Los docentes solos no pueden educar a sus alumnos, por la misma razón. La sociedad tampoco puede educar a sus ciudadanos, sin la ayuda de los padres y del sistema educativo. La intervención de padres y maestros es imprescindible, pero todos debemos conocer sus limitaciones y reconocer que en la tupida red de influencias en que vivimos, todos ejercemos una influencia educativa, buena o mala por acción o por omisión. Es imprescindible una movilización educativa de la sociedad, que retome el espíritu del viejo proverbio africano: para educar a un niño hace falta la tribu entera. (p.8)

1.2 Antecedentes investigativos

Con frecuencia, los docentes de escuela primaria se enfrentan a un dilema desafiante: equilibrar las demandas de las familias y las necesidades de los estudiantes. Puede ser un proceso difícil mantener una relación saludable con ambas partes.

En este caso el tema central son las relaciones conflictivas entre docentes y familias, que se han dividido en tres líneas de investigación: tensiones a la luz de los docentes, tensiones a la luz de las familias, y tensiones en corresponsabilidad.

En el sentido de las tensiones a la luz de los docentes, Kelchtermans, (2009), en su artículo *Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection*, [Quién soy en cómo enseño es el mensaje: autocomprensión, vulnerabilidad y reflexión], hace una investigación sobre la profesionalidad del docente, basada en el enfoque narrativo- biográfico donde hace énfasis en “Teach as you preach” [Enseña como predicas], donde sugiere la profesionalidad desde la credibilidad asumiendo “teaching as a relational, social and public act”

[la enseñanza como un acto relacional, social y público], siendo importante la identidad del docente desde el autoconocimiento en la profesionalidad.

Ahora bien, según Kelchtermans (2009), uno de los componentes para analizar la carrera de los docentes en medio del autoconocimiento de sí mismos como tal, se tiene la autoimagen, donde juega la percepción que otros actores de la comunidad educativa tienen sobre ellos.

En este trabajo, se puede evidenciar que la percepción que se ha notado de parte de las familias hacia los docentes no ha sido del todo positiva. Ya sea por el contexto, el nivel socioeconómico, o la posmodernidad avasallante, la profesionalidad del docente ha sido subrogada a labores que deberían haber iniciado en casa.

Casi que de inmediato, los otros componentes como la autoestima, la motivación hacia el trabajo, percepción de su quehacer y su perspectiva hacia el futuro se ven afectados, lo que genera que los docentes hayan perdido su identidad y el sentido de su profesionalidad.

Es en este punto, donde cabe agregar el concepto de vulnerabilidad, concebida no solo por su carácter emocional sino también por ser una “structural characteristic of the profession” [característica estructural de la profesión].

Dicha vulnerabilidad posee dos elementos importantes para efectos de este trabajo: El primer elemento se enmarca el hecho de que los docentes no tienen el control total de las condiciones en las que deben trabajar (reglamentaciones, sistemas de control de calidad, demandas de políticas). Las condiciones de trabajo de los docentes se les imponen en gran medida: trabajan dentro de marcos legales y reglamentarios particulares, en una escuela particular, con una infraestructura particular, población de estudiantes, composición del personal. Se podría decir que se trata de una vulnerabilidad formal o política, que plantea la agenda del poder para incidir y definir las condiciones de trabajo.

El segundo elemento, plantea la vulnerabilidad en el sentido que los docentes no pueden dejar de tomar decenas de decisiones sobre cuándo y cómo actuar para apoyar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, pero no tienen una base firme sobre la cual apoyar sus decisiones.

Teniendo claros estos dos puntos, se puede constatar que la profesionalidad del docente se desarrolla entre lo político y lo moral, “poder e intereses”, que permean su labor diaria y donde parece ser que la salida a estos dilemas es la reflexión crítica apuntando a que “las experiencias y las acciones tienen que ser vistas y entendidas en su contexto”, agregando además que “Sin este carácter profundo y crítico, la reflexión corre el riesgo de ser un procedimiento más, un método o estrategia de afrontamiento que confirma y continúa el statu quo”.

Los docentes entonces están inmersos en la tarea de responder a intereses políticos, relaciones de poder, marcos legales, situaciones en las que sus decisiones y posturas son casi que obligatorias, y además a la veeduría de toda la comunidad, incluyendo por supuesto a las familias. Pero es desde la urgencia que se tiene de auscultar sobre el autoconocimiento, que la reflexión, el diálogo y la sistematización de la casuística como parte de su profesionalidad, lo que se ha vuelto urgente para reivindicar su profesionalidad y proponer estrategias para que las familias comprendan el entramado social que circunda al docente y se pueda dar continuidad de roles en la escuela, a través de diálogos inquietantes que, por medio del lenguaje, proporcionan llevar a cabo una perspectiva narrativa y biográfica de los docentes.

Pero no solo la autopercepción del docente y su discurso narrativo biográfico hablan de su profesionalidad. La influencia de la época actual también ha sido relevante dentro de las tensiones con las familias. Bautista, (2006), en el trabajo: “*Discusión sobre las Funciones Docentes: Los Desafíos para el Siglo XXI*”, de la revista española *El Guiniguada*, sostiene que “En un nuevo siglo en pleno desarrollo se discute nuevamente, en un discurso nunca olvidado,

sobre las funciones de los docentes” (p. 4). Y es que, en medio de los cambios sociales y la globalización, se entiende, por un lado, que a los docentes se les ha llenado de funciones para reflejar su profesionalidad en la sociedad y, por el otro lado, que “la escuela se sobrepasa en el desempeño de sus atribuciones” (p.45).

El siglo XXI, presenta un reto para los docentes porque requiere entonces repensar en su función social y en la constante reflexión sobre su profesionalidad y quehacer, lidiando entonces no solo con lo concerniente al currículo, sino al conocimiento socialmente construido donde tiene mayor o menor autonomía: Si bien se eligen las actividades, ésta es sólo una expresión del trabajo didáctico que se realiza, pues el trabajo previo y continuado es mucho más complejo y contiene muchos más elementos.

Se admite que las funciones básicas del docente: socialización y selección, “junto con la consideración de dos componentes sociales bien definidos: compromiso con los valores comunes de la sociedad y desempeño de un rol especializado” p.49 , generan cuestionamientos que resultan en que no hay claridad entre, si la labor del docente está más encaminada a lo individual o a lo social y detonan en que la profesionalidad del docente ha de estar encaminada no solo a la enseñanza como vehículo de formación sino a otras situaciones que, de una manera pesimista, se convierten en “escenarios para la trampa, en un nuevo siglo que todavía desconocemos como para calificarlo con seguridad.

Dicho esto, las funciones del docente no sólo están determinadas a la luz de su profesionalidad y lo que puedan instruir intelectualmente a los niños, sino que van más allá de esto, puesto que se le exige con los cambios sociales del momento otras funciones que se desconocen, y que por el momento se han detectado en este trabajo: la asignación de roles de los padres a los docentes, una trampa para la sociedad en general puesto que, según el rastreo

realizado, los docentes están sobrecargados de decisiones y conflictos generados por asignaciones de roles y tareas que no les corresponden y deberían ser parte de la corresponsabilidad y participación activa con las familias.

Con la autopercepción del docente y el reto que representa en siglo XXI, está la siempre presente política educativa y sus relaciones con el poder enlazadas a la formación del docente: Rozada, (2021), en el artículo “*La Ley General de Educación y la profesionalidad de un docente*”, publicado en la revista española Historia y Memoria de la Educación, hace referencia a la Ley General de Educación en dicho país como hito de cambio en el sistema y como normativa concreta, donde la profesionalidad del docente ha pasado de ser mera práctica a convertirse en la búsqueda de relaciones teórico-prácticas, relacionadas con las políticas educativas, enfatizando en que “constituye un error descuidar la atención a la profesionalidad docente apelando al hecho de que sigan ahí las inevitables funciones estructurales del sistema educativo” (p. 333).

Entonces el docente no solo asume su rol en el aula, sino que responde también al sistema en el que trabaja, lo que supone “una importante fuente de ideas para pensar la profesión más allá de cualquier didactismo ingenuo” (Rozada, 2021, p. 333).

Con las políticas educativas y sus transformaciones de frente, se hace importante hablar de la cualificación del docente como demanda permanente en un sistema que lo determina.

Para sustentar lo anterior, Sandoval, (2021), en una investigación con un enfoque interpretativo cualitativo, realizada en las regiones Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos en Chile, con 6 educadores que poseen al menos 30 años de experiencia, concluye que los cambios dictados por la sociedad actual y la política educativa basada en la rendición de cuentas no es compatible con “los esfuerzos sistemáticos desplegados por los docentes para promover aprendizajes prácticos y significativos que trasciendan el espacio-tiempo escolar” (p.81). Sin

embargo, sostiene que la implicación y trascendencia pedagógica, el autodesarrollo, y el optimismo, son importantes para reconocer el quehacer pedagógico.

Por su parte, Misad et al., (2022), en un estudio realizado para analizar el desarrollo actual de la profesionalidad docente y a través de la revisión de publicaciones académicas de países latinoamericanos y europeos, y con un enfoque cualitativo, hace énfasis en la importancia que tiene traer mejores aspirantes a la docencia a propósito de la ocupación del gobierno en lograr la calidad educativa: “Se observa con preocupación que a lo largo de los años el prestigio del docente se diluye hasta llegar a ser un profesional cuestionado, poco respetado, muchas veces tratado de manera displicente” (p.63).

De esta manera, en este estudio se concluye que los docentes deben estar en procesos de formación continua financiados por el Estado o por instituciones privadas ante la necesidad de conectar con las nuevas generaciones, los problemas en su contexto, y cumplir con las expectativas de los estudiantes y de la sociedad en su conjunto por medio de la actitud crítico-reflexiva como trampolines para la investigación.

Pero, por otro lado, y situándose en el contexto latinoamericano, se tiene que los programas de formación ofertados por los ministerios de educación no satisfacen las expectativas de los docentes, quienes recurren con salarios irrisorios a la educación autofinanciada, generando así desmotivación y frustración ante el deseo de superarse en las dimensiones personal y profesional.

Sumado a esto, el estudio en cuestión apunta en que la postulación a la formación inicial docente ha de tener altos estándares con un peso significativo en la vocación de servicio, pero con una remuneración justa “A nadie se le puede exigir tanto sin compensarlo como estímulos a su

esfuerzo y preparación constante para fortalecer sus competencias profesionales” (Misad et al., 2022, p.68).

Aunado a la situación, se hace necesario resaltar el artículo: “*La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones*”, de Montes et al. (2017), que presenta los resultados de una investigación que tenía como propósito analizar los aportes de las políticas de formación docente entre 1994 y 2015 en las prácticas pedagógicas cuya metodología cuantitativa fue basada en el análisis de contenido, se concluye que la discontinuidad normativa y la falta de seguimiento a la implementación del sistema de formación docente “impiden operar de manera sistemática y coherente en los planes de formación de docentes, en el ámbito nacional y regional” (p.31).

Por si fuera poco, esta investigación hace énfasis en la poca divulgación que tiene en el país las políticas de formación docente, lo que resulta en que “los docentes no puedan exigir sus derechos en cuanto a formación por parte del estado” (Montes et al., 2017, p. 28).

Así pues, con el desconocimiento de sí mismos y a la época que los circunda, con la exigencia de cualificación constante fundada en políticas poco divulgadas y una remuneración no compatible con la prestación exigida al trabajador, los docentes se ven enfrentados, además, a la evaluación.

Jiménez (2020), en un estudio de caso con profesores de cuatro escuelas de educación primaria en la región Laguna de Coahuila consideradas como “las mejores escuelas”, y con el trabajo:

“Los juegos de la Reforma y la Constitución de la Profesionalidad Docente”, pone a los docentes de protagonistas teniendo en cuenta sus concepciones y respuestas a la profesionalización ofrecida persuasivamente en el discurso formal. Además, señala que “la evaluación es ahora la vía para el reconocimiento sobre la calidad del trabajo y para el

reconocimiento del “buen maestro” y esto define nuevas pautas de actuación para los profesores. Por una parte, el examen sobre el que se estima su capacidad y preparación los señala y los diferencia. Por otra parte, las evaluaciones del desempeño sobre nuevos criterios enfrentan a los profesores a la intervención de los padres y otros agentes escolares”. (p.71)

De esta manera el autor relaciona la profesionalización del docente en el sentido de la traducción de la política educativa que implica entonces mayor formación profesional, actualización constante y proyectos prioritarios. En su trabajo, sostiene que en la región hay 25 puntos prioritarios en la agenda educativa de la que derivan 25 proyectos y programas específicos y estratégicos que los profesores y escuelas tendrían que impulsar, desarrollar, fortalecer, como profesionales.

Es así como las reflexiones planteadas en el trabajo se sintetizan en que a los docentes se les mide y se les exige desde la evaluación: se tiene que un buen profesor es quien cumple con las expectativas de las evaluaciones de desempeño, el desarrollo de proyectos institucionales y las demandas de las familias. Esto quiere decir, que los docentes deben asumir según las políticas públicas, una profesionalización que les exige más cualificación, pero también respuestas eficientes frente a proyectos que deben llevar a cabo, lo que multiplica sus deberes y los ponen ante la influencia que tienen las políticas públicas que conllevan a las divisiones entre colegas con respecto a su cualificación, pero también a la intervención de la familia; pero, como son evaluados, estos intentos de reivindicar su profesionalidad docente y por lo tanto su potestad de tomar decisiones como profesionales, se ven coartados por la misma.

En las notas de este estudio de casos múltiples se expresa que. “Los profesores pierden frente a la intervención cada vez mayor de los padres; pierden frente a los colegas en la evidencia de la evaluación externa; pierden frente a la administración que los categoriza y pierden a sus

alumnos [ésta es una de las conclusiones en el análisis del caso y está referida al reposicionamiento del profesor y redefinición de sus relaciones con los demás agentes escolares]” (Jiménez, 2020, p.72).

Para ejemplificar los esfuerzos que han realizado los docentes en las dimensiones humana y profesional, se tiene la investigación realizada por Rodríguez et al. (2019) y propuesta por el Ministerio de Educación del Ecuador, cuyo fin fue propender al fortalecimiento de los vínculos familia- escuela.

En dicha investigación, donde se aplicaron entrevistas a directivos docentes, docentes y estudiantes, además de contar con la participación de dos psicólogos, un médico, un abogado y un promotor social, se hicieron hallazgos significativos para efectos de este trabajo: el primero es que la formación profesional de los docentes debe estar encaminada a la orientación educativa familiar, y el segundo, es que “entre sus posibles limitaciones se identifica que el diseño no contempla la inserción de docentes recién incorporados a la institución, así como el debilitamiento del compromiso institucional y de la familia para continuar con el fortalecimiento de la relación escuela-familia” (Rodríguez et al., 2019, p. 286).

Por otro lado, en la tesis doctoral: “*Bases para una Orientación Familiar de Fortalezas y Competencias*”, Universidad de Barcelona España, Bofarull, (2010), afirma que la estrategia de orientación educativa familiar “No debe ser llevada a cabo por los maestros o profesores que conviven a diario con los alumnos y las familias sino por orientadores especializados externos a la escuela” (p.13).

Es así como se reitera que los docentes están inmersos en tensiones que los ponen en el ojo crítico de una sociedad cambiante, de una profesionalidad que no satisface sus propias

necesidades ni las de la comunidad, en la presión de la evaluación como medidor de su eficiencia y eficacia, y la demanda de las familias de ser los segundos padres.

Ahora bien, en la perspectiva de las familias, se tienen las tensiones a la luz de las mismas, donde se incrementa la necesidad de afianzar los lazos de estas con la escuela, lo que resulta en relaciones conflictivas.

Hablar de este tema permite la implementación y puesta en marcha del andamiaje del proceso enseñanza-aprendizaje con el propósito de no delegar la responsabilidad solo a los padres de familia.

En este caso Lissette (2022), plantea una propuesta integradora que tiene como finalidad la resolución de conflictos entre docentes y padres de familia, durante el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes, debido a que es primordial que exista una buena relación en la comunidad educativa para el buen desenvolvimiento de los estudiantes.

Esta investigación pretende brindar a la institución educativa una estrategia de trabajo llamada “escuela para padres” donde se generará la participación tanto de padres de familia como de los docentes.

La propuesta de intervención está basada en el enfoque humanista, que se caracteriza por hacer partícipes a las personas involucradas cuando se encuentra un problema, para motivar a buscar las soluciones con la colaboración de todos los participantes, y se desarrolla en tres etapas: diagnóstica, capacitación a los docentes y ejecución de la escuela para padres, para mejorar las relaciones y comprometerse con la educación de sus representados.

Así pues, ante los retos que impone la educación de las nuevas generaciones, y en particular en las tensiones a la luz de las familias, es importante la elevación de los niveles de exigencia del código de Ética Profesional del maestro y en particular, su profesionalidad.

Arteaga (1999) en su artículo “*Ética y profesionalidad en la formación de maestros*”, analiza la profesionalidad pedagógica enfocada en la ética profesional.

Representando la historia más reciente de Cuba, el autor intenta dar contenido a la ética profesional de los profesores, sus valores y cualidades morales, que caracterizan a la esencia humanista de la labor del maestro y el dominio de la ciencia que enseña, de los métodos y de las habilidades profesionales.

En consonancia, es menester que los requerimientos para la formación de docentes sean altos, y su código de ética profesional debe ser acorde con las nuevas exigencias que requieren las nuevas generaciones.

Lo anterior supone que los docentes, en su trabajo pedagógico deben entonces aplicar su profesionalidad en medio de todas las contradicciones sociales existentes donde debe saber “responder con inteligencia, creatividad y tacto requerido” (Arteaga, 1991, p.7), dando importancia al componente humanista donde la estructura de la moral pedagógica contempla relaciones interpersonales “que se establecen en el ejercicio de la profesión, donde se concretan las formas específicas de comunicación y del trato entre maestro- alumno, maestro-maestro, maestro-familia, maestro-comunidad, maestro sociedad” (Arteaga, 1991, p.7).

Ahora bien, en la profesión docente se presentan dilemas éticos que están inevitablemente presentes en la práctica educativa, y son inherentes a dichos actores. Iturbide y López (2021), presentan entonces una investigación en la dimensión ética profesional como guía de entrevista, que forma parte de la segunda etapa de un proyecto más amplio sobre el tema de “engagement” docente.

El muestreo que se realizó fue de carácter profesional y se seleccionaron a los sujetos cuya participación fue voluntaria, mediante los criterios de excelencia reconocida (docente

investigadora), de extensa carrera profesional (sólo umbral mínimo de experiencia profesional) y de representatividad epistemológica, incluyéndose todas las ramas de conocimiento actualmente establecidas.

En esta investigación se concluye que, cada persona en su individualidad, tiene la posibilidad de crear y razonar. “Lo anterior llevó a afirmar que los docentes con mayor nivel de engagement con la profesión, tienen mayores herramientas para identificar y responder ante los dilemas éticos que se les presentan en su práctica cotidiana” (Iturbide y López, 2021, p.8). En este sentido, la formación docente deberá ser de siempre para poder brindar mejores posibilidades educativas a los estudiantes y sus familias.

Sumado a esto y considerando mejorar la vía de relación familia-escuela, y superar los conflictos que puedan aparecer, y en búsqueda de una efectiva implicación de los padres en el proceso educativo, Kñallinsky (2003), desarrolló una estrategia de intervención para evitar conflictos, a través de la reflexión sobre su propia experiencia y el intercambio con otras personas.

La duración de dicha propuesta cambia, según el tipo de metodología que se emplea, y se concluye entonces que, “En este tipo de escuelas, los padres realizan un autoaprendizaje a través de la reflexión sobre su propia experiencia y el intercambio de otras personas” (Kñallinsky, 2003, p.82). Entonces, con las escuelas de padres, se mejora la participación de todos los sectores implicados en los procesos educativos generando una serie de ventajas y efectos positivos que mejoran la calidad educativa y las relaciones conflictivas.

Pero la relación conflictiva de las familias con los docentes no solo está basada en la distribución de roles sino en la forma como se llevan a cabo las posibles soluciones a problemas sociales relevantes. Por su parte, Borda et al. (2019), traen a colación la violencia escolar,

buscando conocer la naturaleza de la misma y la manera cómo la afrontan los actores educativos a través de un estudio que analiza cómo estos viven y perciben la violencia y la resiliencia, señalando que la responsabilidad no recae solo en a las familias, sino en los educadores: “Esta investigación aborda la violencia de manera más incluyente, al considerar una diversidad de dimensiones, como la verbal, percibida mediante formas agresivas de la comunicación, la corporal, a través de actitudes agresivas y desafiantes, y cultural, caracterizada por las creencias, propuestas o palabras estereotipadas. Se recurre a un estudio combinado de métodos, el análisis fenomenológico para estudiar la violencia y la resiliencia como una relación social complementaria, a través de entrevistas a profundidad” (Borda et al., 2019, p.80).

Como resultado de la investigación, se tiene que los docentes mantienen relaciones de violencia, vivenciadas de formas diversas, dentro de un marco segregacionista, cercanamente semejante a lo que sucede en sus modos de vida, y acorde con las formas en que perciben la violencia en el hogar, entre padres e hijos. Así mismo, la resiliencia presenta sus particularidades, entre los actores educativos.

Por último, “los hallazgos relacionados con las estructuras esenciales de la violencia en la escuela y en el hogar pueden estar indicando que prevalecen la enseñanza aprendizaje tradicional, con énfasis en lo tradicional con un sistema de evaluación generador de bullying y una educación segregada por la falta de interculturalidad” (Borda et al., 2019, p.88).

Lo anterior sugiere entonces la pérdida de credibilidad de las familias en la profesionalidad docente, en su ética y gestión de los conflictos, lo que continúa fracturando las relaciones entre docentes y familias creando ambientes hostiles entre ambos.

Finalmente, analizando las tensiones entre docentes y familias a la luz de la corresponsabilidad, Navarro (1999), considera que la escuela es un lugar de encuentro de padres

y profesores en la que precisa una participación real, porque en ella se considera un factor y un componente de la calidad de la enseñanza y un beneficio para los alumnos.

Para no delimitar las funciones de los docentes y padres de familia, donde se tenga en cuenta la legislación colombiana y con el empoderamiento de las partes y, en consonancia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), se considera activar una serie de medidas y estrategias que posibiliten a los padres, la intervención en la educación de los hijos, para que la responsabilidad no recaiga sobre los dos agentes educativos, sino que sea beneficio común. Este artículo aporta entonces, algunas soluciones, que pudieran ser útiles para mejorar la participación de los padres en la escuela. Una de las soluciones es entonces: “Asumir sin delimitación la lucha por una escuela participativa porque, de lo contrario, puede seguir siendo mera etiqueta administrativa. Los polos escuela y familia seguirán guiándose por sus intereses particulares, enzarzados en una lucha sin sentido en aras de la defensa de su territorio y dejando en segundo plano, el verdadero motivo de su relación: la educación del alumno” (Navarro, 1999, p.15). A pesar de esto, aún se discute sobre la responsabilidad directa en el quehacer y la distribución de roles, bajo la premisa de que la escuela debe formar sujetos autónomos capaces de resolver diversos conflictos basados en los conocimientos y habilidades adquiridas y desarrolladas allí. Entre los argumentos sobre el deber ser de las partes, teniendo en cuenta la responsabilidad de educar a los niños y adolescentes. Caicedo (2021), presenta una compilación de textos que reflexionan en torno a la educación desde diferentes puntos de vista que se tejen y evidencian desde el contexto de la crisis social por causa de la pandemia. Por ejemplo, desde el artículo “Padres y maestros en la educación, conflictos o responsabilidades”, Caicedo (2021), permite pensar las relaciones sociales, intelectuales, económicas y familiares, que se dan en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y la educación desde diferentes enfoques para buscar salidas a

escenarios que emergen y requieren asuntos interdisciplinarios, para lograr aportes a la formación de personas críticas y autónomas.

Por supuesto, el escenario de colaboración entre relación familia-escuela se hace cada vez más necesario para abordar una educación desde todos los frentes. Así pues, esta relación se ha hecho más presente en la literatura de investigación en los últimos tiempos. Tal es el caso de Belmonte et al. (2020), que presentan una revisión sistemática de literatura que engloba las principales perspectivas teóricas que se trabajan en la actualidad sobre la corresponsabilidad entre docentes y familias.

Mediante la técnica de análisis de contenido, se han evaluado las referencias encontradas y se ha creado un corpus teórico en el que basar futuras investigaciones que hagan referencia a este ámbito de la investigación: “La participación de los padres en los centros educativos es un derecho reconocido que muchas veces queda difuminado, bien por el desconocimiento de esto, de la labor que pueden desarrollar en los centros, por el desinterés de estos en llevar a cabo tareas extras que sumen una carga a mayores que tienen fuera de la escuela” (Belmonte et al., 2020, p.10).

De esta investigación se extrae la necesidad de seguir mejorando las relaciones existentes entre familias y docentes para fomentar la construcción de nuevos lazos que se dan en el desarrollo de los estudiantes.

De la misma manera. Pernas (2019), considera el problema de la falta de comunicación asertiva entre padres y madres de familia e hijos, influyó de forma directa en el comportamiento de los niños, el hecho de pertenecer a diferentes tipos de familia o familias disfuncionales donde la comunicación escasa permite que se visualicen este tipo de situaciones. Se trata entonces de rescatar la afectividad, sensibilidad y comunicación a través del amor.

Pernas (2019) por medio de su trabajo “Comunicación Asertiva en la Comunidad Educativa entre docentes, con estudiantes y sus familias”. Cuando la comunicación se hace de manera asertiva, dándole importancia a encontrar mecanismos que acerquen la comunidad educativa, mejora preparación de los estudiantes, permitiendo que sean personas íntegras, aprendiendo a ser y a estar, capaces de demostrar lo aprendido: “Una de las mayores exigencias impuestas por la sociedad al ser humano es la convivencia, por lo que se hace necesario desarrollar una cultura de paz” (p. 85).

Se concluye entonces en el anterior trabajo, que la realidad se vive es muy paradójica: altos niveles de violencia, bajos niveles de paz; altos niveles científicos- tecnológicos, bajos en afectividad, lo que se convierte automáticamente en un llamado urgente a los docentes y a las familias a rescatar la sensibilidad y la comunicación en todos los ámbitos de la sociedad: “Lograr una efectiva implicación de los padres en el proceso educativo es la principal propuesta para la resolución de conflictos en el ámbito de la participación educativa y requiere una respuesta común desde todos los sectores de la comunidad educativa” (Pernas, 2019, p.71).

Así entonces, en este recorrido se enmarca como prioridad el acompañamiento de los padres de familias y docentes en los diversos procesos que se gestan alrededor de la escuela, además darle la importancia que tienen las tensiones que enfrenta los docentes con las familias en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los educandos, durante su formación y diario vivir.

En este sentido, cabe resaltar el Centro de Pensamiento Pedagógico CPP -que es definido como una red interuniversitaria articulada con la Gobernación de Antioquia, cuyo fin primordial es la reflexión en torno a los procesos educativos escolares y extraescolares-, como una oportunidad que otorga la voz a algunos docentes por subregiones en el departamento de

Antioquia, que han puesto su trabajo y empeño en función de nutrir sus experiencias entorno a la Cultura Escolar con todo lo que ella implica.

Para tal fin, las narraciones de los docentes y sus reflexiones en cuanto a su quehacer dentro y fuera del aula, en el año 2017 se creó el libro *Voces de Maestros por la Paz*, donde se pretende establecer relación dialógica entre la profesionalidad y la profesionalización del docente en pro de transformar una sociedad con mayores y mejores niveles de equidad, justicia social y libertad.

Dicho esto, el libro *Voces de Maestros por la Paz*, propende por una visión más humana del docente, quien, sin desligarse de los aprendizajes adquiridos en el proceso de profesionalización, busca ser comprendido, escuchado y comprendido desde la otredad. De esta manera el otro es importante, insustituible, y absolutamente descifrable a través del diálogo y la reflexión. En definitiva, dar la voz al docente implica conocer su gusto o disgusto por su labor, lo que le apasiona, sus preocupaciones, y sus sentires más allá del trámite, del formato, de la firma.

En esta línea, se decide profundizar en las regiones de Nordeste y Valle de Aburrá, donde se encuentran ubicados el Centro Educativo Rular Bodegas, sede la Carlota, y la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño, respectivamente, teniendo en cuenta que, si bien no se habla de dichas instituciones puntualmente, se pueden hacer lecturas de contexto y territorio como radiografías de lo que se investiga.

En la subregión Nordeste, la docente María Fernanda García, presenta casi que con camaradería lo que se desea investigar es esta ocasión: “Siempre me he cuestionado si lo que observamos en nuestros estudiantes: sus comportamientos, sus lenguajes, sus expresiones, las relaciones que manejan con los otros, aún con ellos mismos, es responsabilidad de estos o bien de la crianza que han recibido en casa. No dejo de preguntarme y llegar a la misma respuesta: ellos

no son los responsables; sus padres, sus métodos de crianza, su ejemplo, en cambio, son los que han formado, en gran medida, ese sujeto que habita, que permanece en nuestras escuelas y de los cuales muchas veces nosotros los docentes nos quejamos” p. 197

En el caso del Valle de Aburrá, el docente Abelardo Usquiano, pone de manifiesto su experiencia en el aula con respecto a la visión de padres y docentes cuando se presenta el conflicto así sea por sospecha. En primera instancia, habla del reto que es para los padres sacar a sus hijos de las cuatro paredes del hogar y lanzarlos a la escuela con varias recomendaciones que hacen una radiografía casi que poco alentadora de la sociedad: “Por eso, sin muchos escrúpulos, dotas a tu pequeño de todas las armas habidas y por haber, lo llenas de medidas antiguerrilla, antisequestro, antiextorsión y todas o cada una de las posibles amenazas terroristas que sufrirá en el jardín, total, como resultado un niño mucho más temeroso; pero, con las garras afiladas, en modo de ataque” p. 391.

Por otro lado, la situación no cambia a gran escala cuando se trata de los docentes y las reacciones de los padres cuando se expresan: “El docente, en medio de estos pequeños audazmente preparados, solo se siente arbitrando una convivencia, en ocasiones sin mucho éxito mientras que desde las cuerdas los padres solo vociferan: «yo le dije que no sea bobo, que no se deje” p. 391

Finalmente, estos antecedentes puestos en diferentes contextos conocidos y no conocidos, permiten dan cierta continuidad y ampliación de las experiencias de los docentes acerca de lo que los mueve y los conmueve en proyección a la comunidad y a una visión más constructiva del conflicto.

1.3 Formulación del problema y preguntas

Los docentes y las familias de los estudiantes han venido presentando tensiones y situaciones conflictivas derivadas de la delegación de los roles de las familias a las escuelas, que incluyen altas demandas hacia los docentes para tomar decisiones y posturas frente a problemáticas, incluso, correspondientes a otro tipo de profesionales.

Este tipo de situaciones quedan en diálogos informales entre docentes, lo cual dificulta pensar conjuntamente alternativas de solución. Por esto, las preguntas que se plantean en este proyecto de investigación son:

¿Cómo se evidencia la profesionalidad en situaciones conflictivas entre maestros de primaria y padres de familia o responsables de dos instituciones educativas?

¿Cómo reaccionan y se las arreglan los docentes con dichas situaciones? (evaden, delegan, enfrenta, cooperan, se adaptan)

¿Qué sentido les dan a dichas situaciones de conflicto?

¿Qué decisiones toman en dichas situaciones de conflicto? (Sobre la base de qué saberes, creencias, valores, conocimientos, prejuicios)

¿Qué aportan las situaciones conflictivas entre padres de familia y maestros para la profesionalidad docente?

2 Justificación

Pensar en las relaciones entre docentes y familias, podría significar para gran parte de la sociedad, ilustrar escenas donde los acudientes se dirigen a las escuelas a recibir las notas de los niños cada cierto tiempo, asistir a la elección del consejo de padres, participar en las escuelas de familias para mejorar las pautas de crianza y hábitos de estudio de los niños, acudir a las directivas en caso de alguna situación de diferente tipología contemplada en el manual de convivencia escolar, y en general, asumir el rol de apoderados en armonía con el concepto que brindan los docentes, suponiendo un trabajo en equipo donde se tiene claros los roles de cada actor en el proceso de educación de los niños. De hecho, los docentes al iniciar su carrera ven a los padres como aliados estratégicos y en la teoría se pueden ver páginas enteras hablando del deber ser de las relaciones con las familias.

No se sabe aún si las producciones escritas sobre las relaciones y distribución de roles entre docentes y familias distaba de la práctica anteriormente, lo que sí se puede afirmar con este proyecto de investigación realizado en el siglo XXI, con una pandemia a espaldas y con la posmodernidad de frente, es que la teoría sobre las relaciones entre docentes y padres de familia se diferencia de las vivencias y discursos hallados en el contexto escolar.

Se puede decir entonces que, debido a las exigencias de la posmodernidad, la resignificación del concepto de familia, y el contexto de la sociedad Latinoamericana, los docentes y las familias de los estudiantes han venido presentando tensiones y situaciones conflictivas derivadas de la delegación de los roles de las familias a las escuelas, que incluyen altas demandas hacia los docentes para tomar decisiones y posturas frente a problemáticas, incluso, correspondientes a otro tipo de profesionales.

Las familias de los estudiantes constantemente recurren a los docentes para exigir que los mismos se encarguen de asuntos que están lejos de sus deberes, como, por ejemplo: medicar a un estudiante con y sin diagnóstico de profesionales de la salud, proveer materiales e insumos con sus ingresos para que los estudiantes realicen sus actividades, permanecer en el lugar de trabajo hasta que los padres vayan por los niños a las escuelas, e incluso, modificar estrategias y situaciones didácticas sólo porque no son del gusto de los padres o acudientes.

Debido a lo anterior, la situación problemática que se pretende investigar con este trabajo es la profesionalidad docente a la luz de los conflictos interpersonales entre adultos responsables (familias) y maestro/as de primaria de dos instituciones educativas de Antioquia.

Este trabajo de investigación es importante debido a que cada vez son más las expresiones de descontento de los docentes ante las exigencias, a veces sin fundamentos, de las familias, limitando su profesionalidad a la complacencia, la inseguridad y el temor a tomar decisiones desde la idoneidad de cada uno.

Pero las expresiones de descontento que ponen en jaque la profesionalidad docente se han limitado a conversaciones informales entre colegas, con sus familias y con las directivas de las instituciones educativas, quedando en el vacío y proyectadas como quejas antes que situaciones que deberían ser objeto de investigación.

Es inminente entonces la ruptura de las relaciones entre docentes y familias, pero también es necesario analizar cada situación que plantean los docentes para pasar de la queja a la reflexión y a posibles rutas de solución, basadas en la escucha y en la resignificación pedagógica, y por qué no en la divulgación de estas problemáticas para que la brecha entre la familia y la escuela disminuya en pro de asumir los roles correspondientes y aplicar a la realidad el objetivo de las relaciones entre estos dos actores.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Reconstruir interpretativamente la profesionalidad docente a la luz de las situaciones de conflicto interpersonal entre maestros y maestras y padres de familia de dos instituciones educativas de Antioquia.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las situaciones de conflicto interpersonal entre docentes y familias de dos instituciones educativas de Antioquia.
- Identificar los aspectos que caracterizan a las situaciones de conflicto interpersonal entre docentes y familias de dos instituciones educativas de Antioquia
- Analizar las situaciones de conflicto interpersonal entre docentes y familias de dos instituciones educativas de Antioquia.

4 Marco teórico

4.1 Apartado

A continuación, se enuncian los conceptos que fundamentan la propuesta de investigación:

Conflicto:

Es importante resaltar conceptos que autores presentan sobre el conflicto, de esta manera, los siguientes:

Para iniciar, se define “conflicto como un proceso que comienza cuando una de las partes percibe que la otra ha sufrido un efecto negativo, o está por hacerlo, algo que a la primera le preocupa”. En las organizaciones se experimentan situaciones de: incompatibilidad de metas, interpretaciones diferentes de los hechos, desacuerdos con base en las expectativas de comportamiento y esto abarcó un rango de niveles de conflicto que va desde de los actos abiertos y violentos a las formas más sutiles de desacuerdo (Robbins, 2009).

Igualmente, como un fenómeno natural en toda sociedad, es decir, se trata de un hecho social consustancial a la vida en sociedad. Así mismo, las disputas son una constante histórica, puesto que han comparecido en todas las épocas y sociedades a lo largo de los tiempos. Incluso, el cambio social que determina toda la dinámica de la vida de los seres humanos es una consecuencia que debe ser imputada de modo mayoritario, aun cuando no de manera absoluta, al conflicto (Silva y García, 2008).

Es así, como de acuerdo con Jiménez (2007), el ser humano como ser social interacciona con los demás, produciendo constantes discrepancias, percepciones, intereses y necesidades que en muchas ocasiones están contrapuestas, por lo tanto, el conflicto es un hecho inherente al ser humano y por tanto nacen de toda relación social.

De igual manera, la teoría clásica de conflictos en el contexto general, ha realizado una definición práctica y sencilla donde lo define como un “proceso en el que una parte percibe que sus intereses se contraponen con los de la otra o resultan afectados negativamente por los intereses de esa otra parte” es decir, que entre las partes existe una dualidad de intereses con la particularidad que es común a las dos partes (Kinicki y Kreitner, 2003).

Si bien, es sabido que la interacción entre personas que conviven en determinados medios, los objetos, horizontes a defender, a menudo suelen ser incompatibles, es aquí donde se considera que “De las situaciones de molestia o desagrado, es importante distinguir entre foco de tensión y conflicto. La mayoría de las veces las tensiones se producen por disconformidad, molestia e imposibilidad de expresión frente a ciertas cosas, mientras que los conflictos en el contexto de una comunidad” (Pérez, 2015, p.4).

Según Vinyamata (2001, citado en Souza, 2009) el conflicto es definido como “lucha, desacuerdo, incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes. El conflicto es connatural con la vida misma, está en relación directa con el esfuerzo por vivir.

Los conflictos se relacionan con la satisfacción de las necesidades, se encuentra en relación con procesos de estrés y sensaciones de temor y con el desarrollo de la acción que puede llevar o no hacia comportamientos agresivos y violentos.

Asimismo, Fisas (2001, citado en Souza 2009) indica que:

es un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia (puede haber conflictos sin violencia,

aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según cómo se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado. (p.2)

En ese orden de ideas, Entelman (2002 citado en Souza 2009) lo define así:

el conflicto es un proceso dinámico, sujeto a la permanente alteración de todos sus elementos. A medida que se desarrolla su devenir cambian las percepciones y las actitudes de los actores que, en consecuencia, modifican sus conductas, toman nuevas decisiones estratégicas sobre el uso de los recursos que integran su poder y, a menudo, llegan a ampliar, reducir, separar o fusionar sus objetivos. (p.2)

Conflicto interpersonal:

De acuerdo con Rodríguez et al. (2018), el conflicto interpersonal es un fenómeno congénito en la dimensión social del ser humano; es una manifestación clara de la divergencia, generadora de aprendizajes; es un proceso constructivo que regula y fortalece las relaciones y que potencia el respeto por las diferencias. Urge concebir en las aulas escolares esta visión de conflicto, a fin de desarraigar en su abordaje las acciones violentas, que van en detrimento de una convivencia pacífica y el ambiente de aprendizaje.

Así pues, desde una acepción negativa, el conflicto interpersonal es adoptado como un episodio de lucha excluyente; hay mayor proclividad a las acciones violentas y tendencia a soslayar o a prevenir su aparición. “El conflicto en una visión destructiva, significa amenaza, violencia o enfrentamiento” (Romero, 2008, p 12). Si el conflicto se resuelve al margen de esta postura, causa relaciones disfuncionales, perpetúa la opresión y la desigualdad. Esta forma de enfrentarlo se alude a la falta de habilidades que permitan canalizar alternativas civilizadas para gestionarlo.

En este sentido, los tipos de conflictos interpersonales que señala Vinyamata (2001, citado en Souza, 2009), tienen lugar en cualquier esfera de la realidad social. Allí donde son posibles las relaciones sociales es posible el origen de un conflicto interpersonal. Esta es la razón, por la que actualmente oímos hablar de los conflictos de géneros, de los conflictos laborales, de los conflictos de clase, de los conflictos familiares, de los conflictos generacionales, de los conflictos de religiones, de los conflictos étnicos, de los conflictos de comunidades, de los conflictos de vecinos, de los conflictos educativos, de los conflictos económicos, de los conflictos políticos, de los conflictos amorosos y de los conflictos entre amigos.

Según Vries y Zan (1998), el conflicto interpersonal es un espacio primordial para que el niño tome consciencia de que los otros tienen opiniones, necesidades y deseos diferentes de los suyos, así como de las posibilidades de coordinar sus propias perspectivas con las perspectivas de los otros, construyendo un espacio de entendimiento interpersonal que permita mantener la reciprocidad en las relaciones e interacciones sociales. El conflicto interpersonal es una situación propicia para pensar sobre cómo se puede proceder en situaciones y cuestiones que dan margen a diferentes puntos de vista, necesidades, objetivos y sentimientos.

De esta manera, resulta esencial el desarrollo de habilidades que permitan “en primer lugar, analizar y comprender la naturaleza, estructura y elementos que componen todo conflicto, y a partir de ello detallar, aprender, y practicar unos métodos, no para eliminar el conflicto, sino para regular y encauzar hacia resultados positivos” (Lederach, 1993, p 137). Esto implica identificar sus elementos básicos: los protagonistas, las causas y las consecuencias; considerarlos como un referente esencial para argumentar soluciones más acertadas y acordes con la naturaleza del conflicto.

Situaciones conflictivas:

De acuerdo con la Orden (212/2004, de 4 marzo, Anexo) y el protocolo de actuación ante situaciones conflictivas (2007), una situación conflictiva es aquella circunstancia en la que confluyen ciertos factores socio-ambientales favorecedores de un clima propenso a generar comportamientos intencionados a una agresión física, verbal o psíquica.

Las situaciones conflictivas han formado parte de la vida desde siempre. La Historia es una sucesión de conflictos cuya resolución ha ido modificando el panorama geográfico y político desde que se tiene referencias y seguro que también de cuando no existían. Por eso, este tipo de situaciones se han convertido en el diario vivir de muchos, como si fuera algo normal.

Situaciones conflictivas en la escuela:

En los últimos años se está produciendo una tendencia en sectores cercanos a la educación, en determinadas posiciones políticas y sociales y en cierta prensa sensacionalista a generar la idea de que los conflictos o la violencia en las escuelas es un hecho generalizado, sin llegar a matizar realmente el alcance de tales argumentos y confundiendo ambos términos utilizados. Está claro que no es lo mismo un conflicto generado por la desavenencia de dos alumnos al compartir el material, solucionado a través de la mediación del tutor, que una auténtica pelea en el patio de recreo debido a la intolerancia de uno de los niños en el reparto de los roles del juego.

Los conflictos en el contexto escolar se pueden dar entre alumnos o entre alumnos y el personal docente. Cuando las situaciones de violencia son reiteradas, podemos hablar de acoso escolar o bullying, una situación totalmente indeseable por las gravísimas consecuencias que puede llegar a tener en las víctimas.

Para Ropain y Guzmán, (2019), “el conflicto es algo inherente al ser humano, como seres sociables que somos, nos vemos en la necesidad de relacionarnos los unos con los otros y que se presenten lógicamente diferencias y el ámbito escolar no se escapa de esta situación” (p. 19). Lo cual quiere decir que estas disputas se pueden presentar entre estudiantes, con los docentes o directivos y pueden presentarse tanto dentro como fuera del plantel educativo. En la diaria jornada escolar resulta casi imposible evitar las peleas, desacuerdos entre otras manifestaciones del conflicto, pues siempre prevalecerán dos o más personas que mantengan un pensamiento o ideas contrapuestas, lo cual será la causa de una actitud conflictiva. Ahora bien; estos conflictos no pueden ser tomados, vistos y tratados de forma negativa porque definitivamente no se logrará una resolución viable.

Situaciones conflictivas entre docentes y familiares:

El concepto de Familia en esta investigación se entiende desde lo que propone Puyana (2007), quien expresa que la familia es una institución articulada a la sociedad, con una dinámica interna en la cual se reproducen relaciones de poder. Solo nos es posible reconocer que, como toda institución humana, el grupo familiar está conformado por personas, lo que nos lleva a pensar que convivimos en medio de solidaridades y conflictos, fruto de la diversidad humana de quienes componen las familias y como respuesta a los múltiples problemas sociales que las asedian.

Se retoma también el concepto de familia desde Páez, (2017), la familia se concibe como una agrupación cambiante, diversa, permeable a los contextos y perdurable en medio de los cambios. Estos hallazgos muestran lo real de las familias de hoy, una familia que cambia y se transforma y que siempre perdurará, conservando su función desde múltiples formas.

Ahora bien, comprender las conexiones que se presentan en la escuela y la familia, exige una reflexión que va más mucho más allá del registro de datos, implica conocer no sólo cuáles son los conflictos presentes en uno y otro contexto, sino focalizar bajo el lente de la perspectiva de género cómo se desarrollan y se transforman o mantienen, así como los efectos que generan en los procesos interrelacionales, evidenciados por las y los participantes en el estudio.

Con relación a las situaciones conflictivas entre docentes y estudiantes son muchas las que se presentan por múltiples razones dentro de las cuales se pueden mencionar: el trato dado a los estudiantes y que a la familia no le guste, por una nota, por falta de educación, entre otras.

4.2 Apartado

Profesionalidad docente:

La profesionalidad docente ha sido objeto de algunas interpretaciones, sobretodo en el marco de las políticas económicas y la ideología social, cuando en 1980, se abrió la puerta a que “la educación pasará de ser un derecho a ser considerada como un servicio” (Sancho y Hernández, 2019, p. 179), lo que implica entonces que la educación sea mercancía y la enseñanza un servicio dentro del mercado.

En consecuencia, la organización de la escuela como una empresa y la de las familias como clientes, se ha venido creando la estandarización de la enseñanza a partir de pruebas y listas de chequeo, donde los países y las escuelas son clasificadas, asumiendo que el profesorado se dedique sobre todo a enseñar a “responder las pruebas y no a llevar a los alumnos a explorar y a dar sentido a las relaciones consigo mismos, con los demás y el mundo. Siendo la segunda una profunda desvalorización y precarización del profesorado” (Sancho y Hernández, 2019 p. 180). Además, el auge del emprendimiento sugiere que cada sujeto se aleje de su posición de asalariado, predicando una falsa autonomía que desencadena en autoexigencia y culpabilidad:

“somos los únicos responsables de lo que nos pasa y las “crisis” se convierten en oportunidades para demostrar la propia valía personal y capacidad de recuperación” (Sancho y Hernández, 2019, p.181).

Por otro lado, y como puerta hacia otra finalidad de la educación y de la profesionalidad docente, en 2015 el denominado Atlantic Rim Collaboratory (ARC), cuyos sistemas educativos buscan valores como la democracia, la inclusión y la equidad, entre otros, destacan la importancia de “ampliar y profundizar cómo interpretar y mejorar los sistemas educativos de alta calidad para todos los estudiantes” (Sancho y Hernández, 2019, p.182). Aunado a lo anterior, la Asociación Americana de Investigación Educativa, en 2018, planteó que los docentes no son actores aislados y que la escuela busca el “bienestar de todos desde una visión de lo común, no ajena a tensiones y conflictos” (Sancho y Hernández, 2019, p. 183).

Pero la visión de la profesionalidad docente sigue estando presente en el entramado social y político de cada época y de cada demanda que la sociedad le impone. Por ejemplo, en la VI Jornada de Consejos Escolares De las Comunidades Autónomas y del Estado, en Bilbao, (1995), se afirma que “el concepto que se tiene de una profesión no es algo estático ni universal sino algo contextual, construido por las personas y, por tanto, marcado ideológica y socialmente” (párr. 39)

En el caso de Colombia, que adelantó un proceso desde el 2013, consolidado en 2020 para pertenecer a La Organización para la Cooperación y el Desarrollo. Económicos (OCDE), se tiene una definición para la profesionalidad docente desde los siguientes ámbitos: “el conocimiento base, definido como conocimientos necesarios para enseñar; la autonomía, definida como la toma de decisiones de los profesores sobre aspectos relacionados con su trabajo; y las redes de docentes, definidas como las oportunidades para el intercambio de información y apoyos necesarios para mantener un alto nivel educativo” (p. 1)

Partiendo de lo anterior, se tiene que la realización del docente como profesional fortalece su satisfacción laboral, autoeficacia y mejora la percepción social de su profesión, aunque “el apoyo a la profesionalidad docente es, en general, menos habitual en centros con una situación socioeconómica desfavorable que en los centros más favorecidos” (p.3).

Conflictos interpersonales en la escuela:

Hablar de los conflictos interpersonales, hace reconocer que las relaciones humanas son conflictivas por naturaleza, por la interacción constante de las personas en situaciones interpersonales, que generan malestar o incomodidad y en la escuela se presentan con docentes - alumnos, profesores - padres de familia, entre ellos mismos.

En el Manual de Negociación y Medición para el Docente de Brandoni, (2017), afirma que “El conflicto es inherente a las relaciones humanas, la visión positiva del conflicto, la gestión de los conflictos determina su destino, ocuparse de los conflictos interpersonales significa conocerse a sí mismo y al contendiente, fortaleciendo las relaciones” (p. 164).

Pero hay conflictos que no tienen su origen en el alumno, en la familia o en el contexto social, sino que se gestan a causa de un funcionamiento deficiente de la escuela, de la carencia de estrategias de prevención, la falta de atención a la diversidad, las dificultades en el manejo de las diferencias, entre otras. Es decir, en las múltiples causas que generan conflictos o violencia, muchas provienen del campo social, pero otras se producen en la escuela misma.

El principal conflicto entre los jóvenes es el tratamiento de las diferencias, que afecta tanto las reglas de relación como la construcción de la imagen juvenil. Los ejes de diferenciación son múltiples, desde factores sociales, estilos expresivos y elecciones diversas, a las reglas y códigos de comunicación que están orientadas a proteger la red vincular de los que “pertenecen al grupo”,

a la vez que establecer una línea de marcación con los otros, como un modo de establecer diferencias entre “yo” y los “otros”.

Para concluir, Alia, (2016), sostiene que “la visión negativa con relación al conflicto interpersonal no quita la importancia del mismo para la educación y para el desarrollo de la moralidad” (p. 285).

5 Metodología

5.1 Tipo de Diseño:

El diseño que se emplea en esta investigación es cualitativo Según, Hernández et al. (2006), este diseño “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p. 8).

Este diseño fue concebido por Tinoco et al. (2017), como “aquel procedimiento sistemático de indagación que brinda técnicas especializadas para recabar datos sobre lo que piensa y sienten las personas”. (p. 43), teniendo en cuenta la interpretación de la mirada de diferentes grupos sociales la investigación cualitativa surge de la identificación de situaciones adversas en las relaciones sociales del hombre, o por la presencia de vacíos teóricos que impiden comprender y transformar la realidad social, dificultando la determinación de respuestas que satisfaga y ayuden en el convivir diario de una comunidad, lo que supone una reconstrucción de la realidad a la luz de los participantes.

Es así como las principales características del diseño cualitativo, según Salamanca y Martín, (2007), se enfocan en la flexibilidad, la comprensión del fenómeno social, y “analiza el cometido del investigador y sus propios sesgos o prejuicios”. (p.2)

5.2 Paradigma de la investigación:

Esta investigación tiene la perspectiva de tipo hermenéutico – interpretativo, en el que se pretende capturar el sentido de las experiencias de vida frente a las tensiones que viven unos docentes en sus contextos laborales. Agregando a lo anterior, Rojas (2020) nos dice que “la hermenéutica sigue teniendo vigencia desde la búsqueda de la comprensión como camino no solo de construcción del conocimiento científico, sino también de acercamiento a los otros como posibilidad ética”. (p. 2)

En esa misma línea, “la perspectiva hermenéutica es posible la comprensión del sujeto y su relación con el mundo teniendo en cuenta nociones de categorías axiológicas y teleológicas que posibilitan el entendimiento de los hechos históricos y la relación con la realidad social de los sujetos y el mundo de la vida”. (p.2)

Para concluir, Rojas (2020) señala:

La hermenéutica interpela en doble vía tanto al sujeto investigador, como a lo investigado, y es allí donde el primero debe interpretar y comprender el significado de aspectos relacionales que nos vienen dadas a partir de pensamientos, palabras, gestos y formas de aparecer en el mundo, bien sea de carácter individual o colectivo. (p.5)

5.3 Enfoque de la investigación:

En este trabajo de investigación el enfoque es biográfico-narrativo, teniendo en cuenta que entre sus principales características se encuentran el privilegio al contexto de actores activos o protagonistas, los estados de reflexión sobre las vivencias y, el diálogo genuino y con sentido desde las experiencias narradas.

Según Bolívar (2012), la investigación biográfico- narrativa incluye cuatro elementos importantes: un narrador, un investigador o intérprete, textos y lectores, agregando que “Los relatos biográficos son textos a interpretar (interpretandum) por medio de otro texto (interpretan), que en el fondo es el informe de investigación” (p. 4).

Sumado a lo anterior, Moriña (2016), plantea que:

La investigación biográfico- narrativa tiene cuatro señas importantes de identidad que se enmarcan en escuchar las voces de personas silenciadas en los discursos científicos, el reconocimiento y valoración de la subjetividad, el concepto de las personas va más allá de ser sujetos y se convierten en participantes y representantes de la investigación para alejarse de la

estructura de poder tradicional, y se tiene en cuenta la investigación narrativa como enfoque emancipador, ya que más que describir o interpretar, la investigación debe contribuir a cambiar el mundo. (p.17)

Es así como este enfoque permite captar la esencia de la narración por parte de los protagonistas y “sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio” (Landín y Sánchez, 2019, p. 229), evitando reducir la realidad de las interacciones de las personas en variables medibles y vinculando las estrategias cualitativas de investigación a partir de la cotidianidad de las mismas.

5.4 Procedimientos, métodos y técnicas para la generación de información.

Esta investigación se realizará desde la narración, con relatos de experiencias personales, relacionados con las tensiones de los docentes con las familias en el escenario de la práctica pedagógica, para la construcción de datos. De esta manera, se dialoga abiertamente con seis docentes de dos instituciones educativas de Antioquia, de diferentes decretos, edades y etapas en sus carreras profesionales, con el fin, de conocer sus historias y que nos cuenten, cómo se siente, viven y entienden el conflicto entre docentes y padres de familia.

Según Áreas y Alvarado (2015) “Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos” (p.172).

Por lo anterior, se pretende analizar las entrevistas narrativas y dejar un registro escrito de estas historias de vida con relación a las interacciones del maestro dentro del contexto escolar, y en las palabras de Moriña, (2017) “la aproximación narrativa posibilita establecer, en el desarrollo de la

investigación, un cambio en la estructura de poder tradicional y en la forma de entender la producción de conocimiento” (p. 13).

5.5 Procedimientos y técnicas para la valoración (análisis e interpretación) de datos (metódica de análisis)

Para dar sentido a los datos biográfico- narrativos recogidos, se va a codificar y categorizar la información que se considera relevante para hablar de los conflictos entre docentes y familias. Esta codificación y categorización de la información se enfoca en el análisis temático, es decir en los conflictos y tensiones que presentan los docentes con las familias, considerando a Riessman, (2012), donde se afirma que el énfasis es el contenido del texto (“lo que dice”, más que cómo lo dice), partiendo del supuesto de que el lenguaje expresa de modo directo la realidad. Los textos narrativos se estructuran en temas y categorías, que sirven para el análisis que el investigador realiza del texto.

Así, la categorización a realizar a partir del enfoque biográfico-narrativo se basa en agrupar las narraciones buscando patrones o agrupaciones temáticas para dar un orden a las narrativas de los docentes y su posterior interpretación:

“Será preciso, pues, buscar las regularidades que encierran, determinar sus partes, aspectos más destacables, extraer los elementos comunes y divergentes, entre otras, que son facilitados normalmente por el empleo de programas (informáticos o no) de análisis de contenido” (Bolívar, 2012, p.9).

Finalmente, las narrativas de los docentes acerca de los conflictos que presentan con las familias, se apoyan en un doble análisis, que, según Bolívar (2012), es vertical y horizontal, donde el primero es estudiar cada caso desde su individualidad, detectando categorías de análisis de contenido, y el segundo encuentra concurrencias y temas comunes entre los relatos.

5.6 Población

La población en esta investigación está constituida por seis docentes de básica primaria en dos instituciones educativas de Antioquia, una de ellas ubicada en el municipio de Medellín y la otra en el municipio de Puerto Berrío.

En cuanto a la institución educativa ubicada en Medellín, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), hace una caracterización de la misma en su versión actualizada, (2018), la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño está ubicada en la Comuna 4, Zona Nororiental de la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia que pertenece a la República de Colombia. Limita por el norte con las comunas 1- Popular y 2 - Santa Cruz; por el oriente con la Comuna 3- Manrique; por el occidente con el Río Medellín y por el sur con la Comuna 10- La Candelaria.

El barrio Aranjuez del cual hace parte la institución, ha sido un sector tradicional de Medellín, el cual, en los últimos 30 años, ha estado marcado por la violencia, ya que muchas familias de los estudiantes han estado permeadas por el conflicto, las bandas criminales, el micro tráfico y el sicariato. Es importante mencionar, además, el alto consumo de sustancias alucinógenas que se presentan en los alrededores de la institución y en el barrio; sin embargo, los índices de violencia han disminuido significativamente en los últimos años. La mayoría de los estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 y muchas de sus familias están conformadas por madres cabeza de familia, dejando el cuidado de los hijos a los abuelos; esta disfuncionalidad y la situación social del barrio hace que algunos estudiantes presentan apatía por el estudio. La actividad económica de las familias, que conforman la Institución, se desarrolla entre la formalidad e informalidad, contando desde familias con profesionales y tecnólogos hasta familias con vendedores ambulantes y comerciantes independientes.

La institución al día de hoy cuenta con cinco secciones, en jornadas diurnas y una jornada nocturna ofrecida en la sede central. Además, cuenta con la modalidad de jornada única en básica primaria y media técnica en secundaria apoyada por instituciones como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

En el PEI de la institución se contemplan algunos perfiles que se hacen necesarios mencionar para efectos de esta investigación. En este caso, se enfatiza en el perfil del docente y de las familias:

La Institución educativa requiere como educador y directivo docente, profesionales de la educación con:

- Ética social y actitud propositiva en beneficio de la Institución educativa.
- Liderazgo y alta gestión en busca de calidad educativa.
- Deseo de perfeccionamiento profesional y trascendencia personal.
- Capacidad para innovar, crear, recrear y dinamizar.
- Capacidad para formar sujetos autónomos y críticos.
- Sentido de pertenencia por la Institución, por su rol y por sus estudiantes.
- Habilidad para la apertura, el diálogo, la concertación, el autocontrol y el respeto.
- Capacidad de dar y recibir afecto.
- Con un buen uso de la autoridad y de la norma.
- Con capacidad de identificar las necesidades de su contexto social, proponer y participar en las transformaciones de las experiencias escolares.
- Capacidad de transformación de prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizaje democrático y tolerante, enriquecido con estrategias para asumir las distintas situaciones democráticas.

- La Institución educativa necesita padres de familia caracterizados por:
- Acompañamiento permanente y activo a sus hijos (acudido) en el proceso pedagógico que propone la institución educativa para la convivencia escolar.
- Promotores de valores sociales.
- Actitud de diálogo y respeto.
- Capacidad para dar y recibir afecto.
- El buen uso de la autoridad y la norma.
- Un sentido de pertenencia por la Institución, que favorezca la formación propuesta para sus hijos.
- Proporcionar las condiciones necesarias para que sus hijos obtengan un desarrollo integral, cumpliendo a su vez las obligaciones dadas por la ley, pp.

15-28

Figura 1.

Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño



Elaboración propia, 2024.

Por otro lado, la Institución Educativa La Carlota, C.E.R La Carlota sede Bodegas, B está ubicada en el municipio de Puerto Berrío Antioquia a una hora, 15 minutos del casco urbano, al llegar a la bomba de las Flores, por la autopista que conduce a Medellín, de ahí se desvía por una trocha que conduce a Remedios, se recorren 1 hora en carro y unos 45 minutos en moto y se llega a la vereda BODEGAS. Limita con el Municipio de Yondó y de Remedios por la vereda Caño Tigre.

Por otra parte, el Centro Educativo Rural Bodegas fue fundado en 1950, sus instalaciones fueron ubicadas en un potrero de una hacienda llamada San Gabriel, dicen que hay oro en sus tierras, descendiente de los indígenas. En el CER la población estudiantil es flotante por la falta de oportunidades laborales y a la fecha se la vereda Bodegas cuenta con la educación Básica Primaria (1°-5°) de edades de 5 a 11 años y su modelo pedagógico es “escuela nueva”. Además, los grados (6°- 8°) con jóvenes de 12 a 17 años y su modelo es “postprimaria” y (9°- 11°) hay bachillerato académico, También, se maneja primera infancia, niños de 2 años a 5 años. La docente Paula Velásquez es la que acompaña los procesos de enseñanza -aprendizaje bajo el método de escuela nueva y tiene a su cargo los grados de 1°,4° y 5° en jornada única, pues inician a las 7:00 a.m y terminan jornada escolar a las 12:30p.m.

La comunidad en general, casi siempre han vivido en el campo, una minería llegaron de las ciudades o población migrante (venezolanos), son una familia, con dos niños de los grados preescolar y primero, los padres de estos niños son jornaleros y en la gran mayoría de los que no son migrantes, han sido encargados de fincas con un salario entre un millón a millón quinientos y sus madres apoyan el trabajo alimentado a los trabajadores, para lograr un ingreso de novecientos mil para el hogar, lo cual les ha tocado trabajar a temprana edad dejando los estudios a un lado.

Para finalizar, hay que resaltar que la vereda se distingue por la cultural, social, moral y todo esto es como consecuencia de la llegada de personas de comunidades aledañas en su mayoría de ciudades o municipios como: Remedios, Yondó, Santander, Medellín, etc. dándose así una gran mezcla de razas. Las posibilidades laborales son muy limitadas, puesto que los dueños de las haciendas prefieren contratar personal de otros municipios o veredas diferentes por su rendimiento laboral, a lo que muchos acudan al llamado del “rebusque” entre mandados y trabajos de corto plazo logran tener su sustento. La vereda Bodegas cuenta con muchos recursos económicos derivados de las siguientes actividades: AGRICULTURA Y GANADERÍA, es una de las principales actividades económicas de la vereda y permite el sostenimiento de la vereda, la mayoría de las personas tienen trabajo en alguna de las fincas que se encuentran en los alrededores, LA MINERÍA, actividad que anteriormente fue la principal en esta región, pero poco a poco fue disminuyendo. LA PESCA, actividad relevante, pero es por temporada. Fue un puerto de comercialización de madera y agropecuario.

Figura 2.

Institución Educativa La Carlota, C.E.R La Carlota sede Bodegas



Elaboración propia, 2024.

6. Resultados

El análisis e interpretación realizados en esta investigación interpretativo-reconstructiva sobre la profesionalidad docente a la luz de los conflictos interpersonales entre adultos responsables (padres) y maestro/as de primaria, arrojan algunos resultados que se explican a continuación, en cinco capítulos.

6.1 Capítulo 1: Lectura del contexto

El contexto en el que se desarrollan las interacciones entre docentes y padres de familia puede influir significativamente ante la aparición de situaciones conflictivas.

Si bien no hay entendimiento inequívoco sobre lo que es el contexto, se propone entenderlo como una herramienta de análisis, que permite identificar hechos, conductas o discursos, tal y como lo afirman Ansolabehere et al. (2017), “la utilidad del contexto como herramienta de análisis es la comprensión de un determinado fenómeno o evento de una manera integral, sin aislarlo de manera extremadamente artificial de otros fenómenos o eventos que ocurren en el escenario social” (p. 34).

Partiendo de esto, los contextos familiar y educativo tienen sus propias particularidades, y poseen el poder de favorecer u obstaculizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

Cabe anotar, que, en las narrativas interpretadas, los docentes al referirse al contexto, dan a entender la importancia de explorar, analizar, y establecer relaciones dialógicas entre los contextos familiar y social. Por esto, se encuentran varios aspectos, que pueden tener un impacto significativo dentro del contexto educativo, dados por la interacción permanente entre docentes y familias.

- La imagen negativa de las familias hacia las Instituciones educativas.
- El conflicto social del contexto.

- La falta de recursos de las familias.
- Los roles y responsabilidades de las familias
- Barreras de comunicación afectiva en la escuela.
- La autoridad en la escuela.

Con todo esto, el reconocimiento de la diversidad cultural se ve deteriorada por estereotipos culturales, que conllevan detrimento de la sociedad y que se reflejan evidentemente en las instituciones educativas, desde la burla, la homogenización, la discriminación, la selectividad, la exclusión y las diferencia en las expectativas de padres de familia hacia sus hijos y la responsabilidad que le asignan a los docentes frente a la formación de los de los niños, niñas y jóvenes en las escuelas.

Los padres de familia y los docentes pueden tener diferentes expectativas y enfoques educativos para sus hijos, lo que les puede provocar tensiones en la relación docentes-familias. Ante estas crisis, en un contexto donde la evaluación y los resultados académicos son prioritarios, los maestros pueden sentir una presión constante para cumplir con ciertos estándares de rendimiento, lo que puede afectar su bienestar emocional y su enfoque en el proceso educativo integral de los estudiantes.

A continuación, se ilustran los primeros aspectos que conllevan a que los docentes y padres de familias vivan situaciones tensionantes. En los relatos, se encontró que las familias tienen una imagen negativa hacia las instituciones Educativas, debido a la presión social en la que viven las comunidades, evidenciándose con la siguiente frase, que fue expuesta por uno de los padres de familia, a los docentes entrevistados: “Es que es que aquí en este colegio hay muchos gamines, aquí hay muchos gamines, estos niños vienen de debajo del puente de Moravia, vienen del basurero, del antiguo basurero de allí del bosque” 61 - 62 - 63 (E3). Se reflejó

entonces, la desigualdad socioeconómica en la que vivían estas familias, influyendo en los niveles de participación de los papás, mamás y acudientes, en la educación de los niños.

Además, el descontento por parte de las familias por pertenecer a un contexto marcado por el consumo de sustancias ilícitas, según uno de los docentes: “ya estoy cansado de que mi hija estudie en este colegio porque está rodeado de muchos gamines, de mucho callejero, de mucho, ¿cómo se les dicen a estos niños que fuman? Marihuaneritos, de muchos marihuaneritos” 98 -99 -100 -101 (E1), se refiere a la comunidad de forma poco alentadora, acentuando los problemas de comprensión y transformación del entorno.

Pese a los estereotipos que carga la escuela, el discurso que se genera de esta como entorno protector, marca la pauta para la inclusión en todos los sentidos, soportada por la legislación colombiana.

El Ministerio De Salud y De Protección Social en la resolución número 089 del 16 de enero del 2019, en el numeral 8.1.1.2, afirma que, la escuela como entorno educativo “Es el escenario que contribuye al fortalecimiento del capital social la reproducción de la cultura a través de las relaciones sociales, el desarrollo cognitivo, la afectividad, los hábitos y el estilo de vida, afianzamiento de la identidad individual, el desarrollo de aptitudes y destrezas, y el sentido de lo colectivo”. Con esto claro, se ilustra como obligación de las instituciones educativas, tomar acciones de concientización y prevención, trabajando de la mano con las familias por el bienestar de los niños y las niñas, y los docentes dentro de estas narrativas, evidencian asumir la norma, y desplegar su profesionalidad independientemente del contexto: ”afortunadamente pues, llegó al mío (al salón de clases) y yo tenía, pues, como conocimiento de manejo con estos niños (con discapacidad cognitiva), entonces yo trataba de hacer todas las cosas que hacía con los niños especiales, con esta chica” 147 -148 -149 (E1) Asimismo los profesores, son conscientes de las

desigualdades económicas en las familias cuando se expresa que “Uno no puede generalizar, aquí tenemos casos de niños con economías muy bajas, economía media y economía alta. Y eso también depende de la cultura de cada quien. Entonces yo no te voy a decir Fulanito o Peranito es un gamín, no, a mí no me corresponde decir eso, si usted lo dice papá” 90 -91 -92 -93 (E1).

Todo esto sugiere que los docentes se han tomado el tiempo de hacer lecturas del contexto desde las particularidades de cada familia, reconociendo la diversidad que se halla en las mismas, y proponiendo soluciones frente a dificultades que tocan son sus emociones y humanidad: “Llegó a la vereda una familia, que se mantenían quejándose, trajeron niños para estudiar y entraron al grado primero. Me dio mucho pesar cuando empezaron a quejarse tanto. 21-22 -23(E4), lo que se inscribe adecuadamente en las palabras de Moya et al. (2020), cuando afirman que “A lo largo de la historia educativa se puede conocer docentes con características únicas las cuales pueden fortalecer o limitar el proceso de aprendizaje, aquí radica la importancia de ser empático en el salón de clase con los estudiantes para generar una sana convivencia entre los pares y el profesor”

Pero la preocupación del docente por el contexto en el que se desenvuelve el estudiante, también incluye a las familias: “Uno como profe siente la presión de las familias que no tienen que comer, de la que vive del reciclaje que se recoge en la escuela, de los niños que no llevan lonchera, y en este caso, los niños a los cuales los padres ni siquiera se preocupan por su salud mental y procesos de aprendizaje” 160 -161 -162 -163 (E3). Se puede demostrar entonces, que la labor docente enfrenta numerosas situaciones, siendo emocionalmente exigente y tensionante.

Además, las comunidades educativas son participantes activos o pasivos en el conflicto social del contexto, siendo este el segundo aspecto tensionante en la relación docente- familia. En las palabras: “Peligra la vida de uno”²³³ (E1), se refleja la dificultad de la situación en la que están viviendo las comunidades educativas de dos instituciones educativas de Antioquia, que son

víctimas del conflicto armado involuntariamente, pues se ven obligados a tomar decisiones para proteger sus vidas.

Es necesario continuar escuchando las voces de los docentes, que la gran mayoría de veces se ven obligados a callar “Si a mí me van a quitar la vida por no pasar un niño de grado, tenga mi amor, yo le paso al niño de grado” 238 - 239 (E1). En pocas palabras, las comunidades educativas deben guardar silencio “Sí, uno ya sabía qué pasaba ahí, entonces uno más bien se quedaba calladito. 249 -250” (E1), lo que genera una serie de consecuencias negativas que posee un impacto en estudiantes, como en docentes y familias. El temor generalizado que determina un contexto donde parecen intensificarse las desigualdades socioeconómicas, no sólo predispone a la violencia, sino a la incertidumbre.

A su vez, los ambientes escolares son el reflejo de la sociedad en la que interactúan las familias, permeando las dinámicas escolares ante la toma de decisiones para favorecer a las familias y proteger su seguridad, o ser claro, y exponer su integridad. Entonces, uno de los docentes se pregunta: “¿será que lo paso así al año siguiente sin que tenga los conocimientos?” 234 -235 (E1). Lo que sí es seguro es que debe tomar una decisión balanceada entre su formación profesional y las características del contexto en el que labora. Las escuelas entonces, pueden convertirse en escenarios involuntarios, de abusos y violaciones de los derechos, lo que impacta directamente en el desarrollo y el bienestar de la comunidad educativa.

En esta dinámica de establecer diálogo entre el contexto familiar y escolar, se regresa a la comunidad, donde es habitual escuchar “se tuvieron que volar del barrio” 38 (E4), una expresión cargada de coacción y evidencia del desplazamiento de las comunidades.

¿Pero qué ocurre cuando las familias no solo están rodeadas de situaciones de desigualdad y transgresión de sus derechos, sino que son estas mismas las que las perpetúan en la comunidad?

Cuando un estudiante de básica primaria dice: “Y ese día me tocó a mí dormir con todas las armas debajo de mi colchón” 218 - 219 (E1), está mostrando a través de sus palabras y sus conversaciones anecdóticas y casi que normalizadas, que las familias son las directamente responsables de esto.

Lo cuestionable del asunto, es que, debido a las situaciones de orden social, las amenazas a las que es expuesto el docente de parte de las familias, y la necesidad por preservar su vida, los docentes no toman mayores decisiones, más que la de escuchar y continuar. Cuando una situación de esta índole llega a oídos de los docentes, no salen por su boca, porque esto podría afectar su integridad.

Para continuar con el tercer factor que genera situaciones conflictivas en las relaciones de docentes y familias, se encontró que la falta de recursos puede acentuar las desigualdades existentes entre los estudiantes, ya que provienen de familias con diferentes recursos económicos. Cuando las familias carecen de recursos económicos para cubrir los costos asociados con la educación, como matrículas, uniformes, materiales escolares o transporte, los niños pueden enfrentar dificultades para tener una vida de calidad, porque se ven obligados a permanecer solos mientras sus apoderados laboran sin ganar lo suficiente para sus necesidades básicas.

Así las cosas, se evidencia que la escuela se convierte en la depositaria de todos los problemas sociales relevantes, albergando docentes que son enjuiciados desde el actuar o no actuar, debido a que las familias tienen visiones diferentes con respecto a las dinámicas que se ejercen con los menores. La disparidad de situaciones socioeconómicas puede resultar en altos índices de ausentismo y deserción escolar, debido a la incapacidad de costear los gastos educativos por parte de las familias” Es un hecho entonces, que el contexto de algunas comunidades educativas, está basado en el miedo, limitaciones, el estrés y la baja autoestima.

Por su parte, desde los roles y responsabilidades de las familias se encuentran contextos donde la participación y acompañamiento limitados de los padres, crean distancias significativas con los docentes, tal y como se narra en una de las entrevistas: “los niños del grado primero, por lo menos preescolar primero y segundo, que son grados inferiores, los papás están en la obligación de llevar los niños a la escuela y regresar por ellos, diferente a los de grado tercero, cuarto, quinto, que ya son un poquito más grandes y tienen, digamos, la posibilidad de irse solos” 35 - 36 -37 - 38 – 39 (E2).

Se observan familias que desempeñan labores diarias para poder subsistir, pero que tienen responsabilidades en cuanto a los menores, que están estipuladas por la legislación colombiana. Tal es el caso de la Ley General de Educación, 115 /94, en el Art 7º, cuando se refiere a las familias “como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación”, agregando además que a esta “le corresponde contribuir solidariamente con la institución educativa”

Por si fuera poco, en el Art 7º, se expone que “Es obligación de los padres de familia educar a sus hijos y proporcionarle en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral”.

Pero, ¿qué pasa cuando el sistema económico actual pone entre la espada y la pared a las familias? “Por su trabajo, por sus ocupaciones, por todo lo que tienen que hacer, olvidan esa parte formativa tan importante “133 - 134 (E2). Con lo anterior se evidencia la falta de compromiso de algunos padres de familia que deciden responder a sus necesidades económicas, pasando por alto las responsabilidades con los niños y niñas, culpando simultáneamente a los docentes por alguna situación conflictiva presentada en la escuela. Es de esperarse que el contexto socioeconómico que circunda y permea las comunidades, esté falto de aprendizaje social y emocional.

Por otra parte, las controversias presentadas entre docentes y familias, parecen tener un efecto rebote en sus relaciones interpersonales. Por un lado, las familias se refieren a la escuela como la fuente de las dificultades de los niños: “La mamá me culpó de esta situación, la niña jamás me ofreció disculpas y la escuela fue vista como un lugar donde mal educamos a los niños” 40 - 41 - 42 (E3).

Por otro lado, los docentes contestan desde lo que piensan acerca de las familias “supe que estaba lidiando con la ignorancia de una mamá, que no sabía cómo ayudar a su hijo” 156 157 (E3).

Estas situaciones parecen un bucle que llega siempre al mismo punto: desbalance en las relaciones entre docentes y familias, donde en las últimas, se vislumbra absoluto protagonismo para ejercer dominación, e influir en el proceder de los primeros “Llegó una de las madres de familia, en la hora del descanso, manifestándole, que necesitaba al estudiante Juan Camilo, para que la acompañara a hacer unos mandados en la tienda” 19 - 20 - 21. (E5) , y “además, se unió con otros dos padres de familia y los dos súper machos del pueblo me encerraron en la biblioteca; ya después dijeron que había sido yo, la que había cerrado la puerta” 93 - 94 - 95(E4)

Por otra parte, como quinto aspecto relevante dentro del contexto escolar, se encuentra que la comunicación entre miembros de la comunidad educativa puede existir barreras con un impacto significativo en el clima escolar. Esto entonces genera malentendidos, confusiones y falta de participación activa de los padres de familia en la vida escolar de sus hijos.

Se ven entonces familias con tendencias a la intolerancia y a la agresividad: “Había varias madres de familia haciendo la fila y resulta que el compañero no se fijó, las mamás estaban conversando, y una de ellas no respetó el turno, y se lo pasó a una mamá. Pues cuando la señora

se dio cuenta y desde donde estaba sentada la señora empezó a insultarme, con frases ofensivas” 48 -49 -50 -51 -52 (E6).

En un contexto donde las familias tienen marcadas dificultades para comunicarse con los docentes, y viceversa, se acentúan las diferencias, se evade responsabilidades, y se llega al mismo punto: una escuela sola, que no tiene equipo para tomar decisiones, obedeciendo, finalmente a las dificultades en el contexto.

Si bien los docentes pueden dar las pautas y crear estrategias para transformar los entornos desde las aulas de clase hasta comunidades enteras, se requiere de la reciprocidad de las familias, y la voluntad para hacer cambios significativos en la sociedad.

A manera de reflexión, el docente en ocasiones abandona la capa de actor social, porque el contexto se lo exige, pero siempre le apuesta a la transformación social desde las aulas, con los estudiantes, independientemente del contexto familiar. Infortunadamente, se requiere de la corresponsabilidad, y es necesario promover la apertura, la colaboración y el respeto mutuo, facilitando la resolución de conflictos y la construcción de relaciones positivas.

Finalmente, el concepto que tienen los estudiantes y padres de familia sobre autoridad en la escuela, es una situación conflictiva dentro del contexto escolar que amerita un análisis reflexivo: “el estudiante va a la escuela, cómo se siente con un poco más de libertad porque allá no tiene esas figuras de autoridad, el niño se desborda” 117- 118 -119 (E2).

Evidenciando que la autoridad para los niños es diferente en casa y escuela, los padres de familia no se escapan de esto, cuando ejercen la autoridad no hacia sus hijos, sino hacia los docentes, perdiendo el objetivo de los encuentros con los mismos.

Por su parte, Duarte y Abreu (2014), afirman que en la actualidad se “reconoce” a los profesores por autoridad pública solo por el hecho de ser contratados como tal. Desde el primer

día de clase el profesor, sin presentarse como autoridad ya está revestido del título ya sea por tradición o costumbre, sin embargo la autoridad moral y el respeto se van adquiriendo por su conocimiento y también por su influencia profesional y personal; así mismo la autoridad es una conquista que requiere de renovación en relación con recursos didácticos, comunicación, respeto, tolerancia, etc., lo que podría dar indicios de la dignificación de la profesionalidad docente, pero el contexto juega en contra nuevamente cuando, de ida hay voluntad para dialogar y planteamientos de estrategias de mejora, pero de vuelta, se reciben juicios, amenazas y complicidades con los conflictos sociales implicando a los niños y niñas.

La autoridad en la escuela, implica promover valores como la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia y el respeto a la diversidad, así como hacer cumplir normas y reglamentos que contribuyan al bienestar de la comunidad en general y el contexto escolar, creando un entorno seguro, inclusivo y estimulante para todos los involucrados en el proceso educativo, pero para lograr esto, no basta con las buenas intenciones de parte de los docentes, y urge la corresponsabilidad en contextos donde todo parece jugar en contra.

Para concluir, el contexto en el que se desenvuelven las interacciones entre docentes y padres de familia puede ser determinante en la aparición de situaciones conflictivas. Es fundamental que los docentes reconozcan y comprendan las particularidades de dicho contexto para abordar los conflictos de manera asertiva, justa y coherente, estableciendo normas y límites claros, fomentando la comunicación, la empatía, la colaboración, sin perder su autoridad. En suma, el docente se debe basar en su conocimiento, experiencia, capacidad para guiar, motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y construir relaciones positivas, asimismo, beneficiosas para el desarrollo académico, emocional de los estudiantes y de las familias, lo que

sería más provechoso y efectivo si se cuenta con el respaldo y el apoyo de todos los entornos y actores cercanos e inmersos en la escuela.

6.2 Capítulo 2: Casa y escuela

6.2.1 Estilos de crianza

Uno de los generadores de las tensiones entre docentes y familias tiene que ver con el rol que asume el estudiante dentro de la escuela y fuera de ella.

Seguramente muchas familias se han visto enfrentadas a la pregunta: ¿por qué el niño o niña tiene un comportamiento en casa y otro en la escuela?, o algunos docentes se han visto identificados con la frase “es que los niños en casa son completamente diferentes a lo que son en la escuela” 55-56 (E1). La posible respuesta está en los estilos de crianza.

Una de las pioneras en las investigaciones con respecto a los estilos de crianza es la psicóloga clínica Baumrind, (1978), quien sostiene que los cuidadores adultos jugarán un papel determinante en el desarrollo de sus hijos, ya sea de forma consciente o inconsciente, o por defecto.

En sus planteamientos teóricos, Baumrind propone algunos estilos de crianza como el autoritario, el democrático, permisivo y negligente, que son de apoyo en la lectura que se le da al conflicto entre docentes y familias, considerando a los estudiantes como actores importantes dentro de estas crisis.

Cabe resaltar que, dentro de la relación de las familias y los docentes, existe un común denominador, que son los estudiantes. Ellos son el eslabón que une la familia y la escuela gran parte de sus vidas. Así que, al concebir al estudiante como actor central en el acto educativo, no se le está otorgando ni quitando valor, o se responsabiliza a este por la causa del conflicto, al contrario, se pretende dar la voz a su primer entorno, el familiar, con el fin de llegar a consensos en conjunto con la escuela.

Dicho esto, en las narraciones realizadas por los docentes, hay hallazgos significativos en cuanto a los estilos de crianza autoritario, permisivo y negligente, donde en el primero prima la imposición, el cumplimiento estricto de las reglas y el control: “como en la casa, el papá es un militar, como en la casa la niña no puede botar toda esa energía, obviamente llegaba a la institución a hacerlo” 31 - 32 (E1); el segundo, se refiere a la tolerancia en extremo de las familias, la oposición al castigo, y poca exigencia de madurez hacia sus apoderados: “El papá va diciendo que dejara de ser morbosa, que yo le había puesto el pecado a esa imagen, y que, si había sido el niño, no era para tanto, que la que le estaba poniendo misterio a eso era yo”. 77 -78 - 79 - 80 (E3); y el tercero, muestra indiferencia a la interacción, las necesidades del adulto por encima de las del niño o niña, y la falta de comunicación con los escolares: “que ella no tiene tiempo de ponerse a acompañar al niño”. 61 (E2), o “el caso es que la niña, la mamá no pudo ir por ella, dijo que no, que ella estaba en una cita médica y que ella no podía salir. Y finalmente, pues el padrastro me comentó que también estaba muy ocupado pero que iba a mandar a otra persona” 23-24-25-26 - 27 (E2)

Con estos estilos de crianza predominantes en las narraciones de los docentes, son de esperarse las respuestas de las familias ante situaciones tensionantes: algunas de ellas se basan en la negación ante los sucesos que podrían desencadenar crisis, y otras en la culpabilización al docente ante las mismas.

La negación se puede interpretar desde la incapacidad de las familias para reconocer que los estudiantes pueden tener actitudes desfavorables en el cotidiano escolar, “no, pero es que yo sé que qué hija tengo, yo sé que mi niña no hace eso” 58 (E1), lo que ocasiona la disminución de posibilidades del docente y el apoyo hacia este para solucionar el conflicto “muy raro, mi hijo no es así en la casa, aquí es donde se vienen a portar mal.” 144 - 145 (E2)

De esta manera se crea una brecha entre lo que saben y dicen familias y docentes, ambos con narrativas diferentes frente al comportamiento de los menores en la escuela: “muy raro, mi hijo no es así en la casa, aquí es donde se vienen a portar mal.” 144 - 145 (E2)

En cuanto a la culpabilización, algunas familias deciden descargar la responsabilidad del conflicto en el docente, asumiendo posturas personales frente a este, que generalmente, rompen con un posible balance ante las crisis, como se evidencia, por ejemplo, en este fragmento de la entrevista realizada a un docente: “llega la estudiante con la mamá súper furiosa, en plena puerta de la escuela diciéndome que yo había tenido la culpa de que la estudiante actuara así, que dejara de darle tanta confianza a los estudiantes, y que en la casa de ellos nunca se veían golpes, peleas o malas palabras. 33 - 36 - 37 (E3)

Para presentar las posturas de los docentes ante los estilos de crianza detectados en dos instituciones educativas de Antioquia, cabe mencionar a Manso y Moya (2019), cuando afirman que “lo cierto es que, el profesorado, siendo como es, el responsable último de todas sus acciones, lo hace siempre en el marco de una actividad socialmente regulada y condicionado por los contextos institucionales y por las normas que regulan los procesos en los que participa” (p. 11).

Esto quiere decir que los docentes, por lo general toman acción desde su profesionalidad, teniendo en cuenta dos aspectos relevantes: la expresión franca y directa hacia las familias con respecto al comportamiento de sus acudidos, y las reflexiones en cuanto al actuar de las mismas.

Con expresión franca y directa, se hace referencia a que los docentes, desde sus contextos, saberes, y vivencias, deciden a toda costa manifestar con sinceridad a las familias el comportamiento de los estudiantes en la escuela: “la niña con nosotros no ha sido sincera” 72(1),

“Llegó la mamá y me preguntó. ¿Profe cómo va mi niña? Le respondí: la niña, muy indisciplinada. Ella es muy solapada”. 91-92 (E4).

En las expresiones anteriores se vislumbra entonces el accionar del docente como detractor de los estilos de crianza que las familias dicen tener, pero que se contradicen en la cotidianidad de los niños y niñas en la escuela.

Sin embargo, ante los conflictos generados entre docentes y familias, que pueden ser derivados de los estilos de crianza, surgen algunas reflexiones que dejan entrever la percepción y autopercepción de los docentes a la luz de los conflictos con padres y acudientes.

En primer lugar está la reflexión de los docentes encaminada a remarcar el accionar de las familias: “entonces el padre de familia lo que hace es excusarse, en ningún momento se compromete, o muy pocos diría yo, se comprometen a escuchar lo que uno como docente tiene, porque no sale de ningún invento, sino que es un proceso donde el docente se ha tomado la el trabajo de observar día a día y hacerle un seguimiento continuo a ese estudiante para después sacar las conclusiones que uno saca y llamar al padre de familia”. 120 - 121 - 122 - 123 - 124 - 125 - 126 (E2).

Así, el docente percibe su labor desde su formación, acudiendo a familias que tienen poca credibilidad hacia el concepto profesional del mismo, continuando así con estilos de crianza que pueden estar afectando el desempeño de los niños y niñas.

Por otro lado, el docente decide comprender que el comportamiento de los niños y niñas puede no ser igual en casa y en la escuela: “es de recalcar que los niños no siempre se van a comportar igual cuando están en la casa solos con sus mayores, con sus adultos, con sus padres, a cuando están en el aula, cuando están en el colegio, cuando están en un descanso, donde están compartiendo con sus pares” 110 - 111 - 112 - 113 (E2). Sin embargo, cabe resaltar que este tipo

de comportamientos dispares en casa y en la escuela puede derivarse de un estilo de crianza autoritario, es decir, tiene lógica que los estudiantes con este estilo de crianza, se sientan menos reprimidos en la escuela, y puedan hacer lo que en casa no se les permite.

Por último, ante los estilos de crianza predominantes detectados en las entrevistas realizadas, también se pueden observar docentes que ofrecen disculpas a las familias constantemente, con el objetivo de ponerle fin a los conflictos que se presentan con las mismas: “de todas maneras, yo simplemente lo quise llamar para contarle la situación o las situaciones en las que se ha visto implicada la niña, pero si en algún momento lo ofendí, no era mi intención, era para que usted supiera cómo se estaba manejando” 105 - 106 - 107 - 108 (E1).

En este punto, el docente posiblemente se encuentra en un momento de estancamiento donde no tiene con quién contar cuando el comportamiento de los estudiantes es diferente en casa y en la escuela. Se evidencia que la intención del docente es comunicar a los padres sobre las posibles fallas en los estilos de crianza, pero al enfrentarse con un conflicto, decide dar un paso al costado: “yo en ese momento sentí grandes vacíos en la crianza de la niña desde la casa, pero yo fui la única culpable” 46 - 47 - 48 (E3).

Este retraimiento del docente ante el conflicto con las familias, probablemente pueda generar otras estrategias para el estudiante dentro del aula de clase, que le permitan paliar las diferentes dificultades familiares que presenta, pero en todo caso, ya no se cuenta con el apoyo de la familia, de un soporte para dialogar sobre el comportamiento y el desempeño académico del estudiante. Son familias que, aunque deciden no apoyar al docente, continúan observando y etiquetando su quehacer: “el profesor es un profesional que ha perdido su status social, sin embargo, las familias, las instituciones y la sociedad en su conjunto le atribuyen una gran responsabilidad del éxito o del fracaso en término de los aprendizajes y de los desempeños

laborales” (Ruay, 2010, p.122). Esto podría significar el desequilibrio en el despliegue de la profesionalidad del docente, porque le falta un actor importante para su desarrollo: el soporte de la familia.

6.2.2 ¿Quién es quién?

López y Guaimaro (2015), señalan que “en definitiva, la familia y la escuela son contextos de desarrollo infantil complementarios y diferenciados” (p. 47).

La familia como antesala de la escuela, ha de ser la primera influyente en el desarrollo social, físico, intelectual y moral de los niños y niñas. La escuela, por su parte, les da continuidad a estos procesos y los complementa, ¿pero en qué se diferencian?

Una de las tensiones presentadas en las entrevistas realizadas se basa en la diferenciación de roles entre la familia y la escuela. Parece que cada vez con más frecuencia, las familias buscan delegar algunas de las funciones que les corresponden con sus hijos y/o acudidos a los docentes, quienes quedan en medio de ejercer su profesionalidad dentro de sus funciones y sus horarios, o convertir la docencia en un estilo de vida que ocupa todo su tiempo.

Un ejemplo claro de esto se presenta en el siguiente fragmento de una de las entrevistas realizadas: “estaba yo tranquila en mi casa, eso era lunes festivo, casi a las 12:00 de la noche, cuando me encuentro con una foto de un meme en mi chat personal de whatsapp con una imagen de un meme con contenido para adultos, con una frase de un chico al que yo le daba clase que decía “Profe, me puedes ayudar”. 62 - 63 - 64 -65 - 66 (E3).

Este es el inicio de un conflicto, que pasa comúnmente en el diario vivir del docente, y podría denominarse como una situación que está normalizada dentro de las dinámicas de las instituciones educativas.

El docente dentro de su profesionalidad decide tomar acción en cuanto a estas circunstancias, consideradas inadecuadas, pero la respuesta de los padres no da cuenta de la corresponsabilidad, reflejando nuevamente dificultades en las dinámicas familiares: “el papá respondió que eso me correspondía a mí como profesora, estar pendiente de eso, porque si se creó un grupo entre niños, y los niños se ven en la escuela, este problema surgió porque siempre ignoramos a los niños” 91 - 92 -93 -94 (E3)

Así las cosas, el docente nuevamente se encuentra en la tarea de tener a su vista toda situación que tenga que ver con los estudiantes dentro y fuera de la escuela, y dentro y fuera de su horario laboral, pese a las políticas de desconexión presentadas en el Concepto 099701 de 2022

Departamento Administrativo de la Función Pública: “ARTÍCULO 3°. Definición de Desconexión laboral. Entiéndase como el derecho que tienen todos los trabajadores y servidores públicos, a no tener contacto, por cualquier medio o herramienta, bien sea tecnológica o no, para cuestiones relacionadas con su ámbito o actividad laboral, en horarios por fuera de la jornada ordinaria o jornada máxima legal de trabajo, o convenida, ni en sus vacaciones o descansos. (...)” (p.1).

Sin embargo, no deja de ser importante resaltar que, el docente desde su profesionalidad y el conocimiento de los deberes de las familias “en el momento que el padre de familia decide matricular al estudiante, pues se supone que está aceptando todo lo que la institución cobija” 33 - 34 (E2), las increpa, poniendo en la lupa sus deberes como corresponsables de la educación de los menores: “por ejemplo, le pregunté que si el teléfono celular del niño tenía control parental, que si ellos le revisan a su hijo el celular, qué por qué un niño tiene celular, que si controlan lo que el niño ve en su celular, y por qué el niño tenía ya varios días compartiendo ese contenido” 86 - 87 - 88 -89 - 90 (E3). En este caso, el docente se permite discutir, cuestionar y señalar el

accionar permisivo de las familias, aportando con confianza su visión profesional frente al conflicto. Así, el docente pone al niño como parte más importante del diálogo con los padres, pero del lado de las familias, parece que se tienen objetivos distintos.

Parece que las familias están desatendiendo las actividades fuera de la escuela que realizan los menores, con una evidente descarga de responsabilidad en los docentes, quienes nuevamente deciden dar marcha atrás en su accionar: “¿qué hace un niño a las 12 de la noche de un fin de semana, para madrugar a estudiar, compartiendo este contenido a su profe y compañeros? A ellos se les dice mucho, pero ¿Quién puede pues con las dinámicas familiares?” 108 -109 -110 -111 (3). Esto podría significar que, aunque el docente tenga los conocimientos, la formación y la celeridad para actuar frente al conflicto, los padres desde sus estilos de crianza, ignoran ciertos límites en cuanto a los roles, y es desde allí donde se generan variedad de conflictos.

Así pues, con la pregunta que se hace este docente: “¿Quién puede pues con las dinámicas familiares?”¹¹¹ (3), se crea una atmósfera de fracaso e impotencia, porque parece no bastar el diálogo para sobrepasar cualquier impase entre familias y docentes. Parece que la única herramienta que el docente posee, que es la retórica desde su formación profesional, no es del todo suficiente para influenciar a las familias en su actuar, fallando en el esfuerzo de ser corresponsables de la educación de los menores.

Sumado a esto, se encuentra el ejemplo de aquellas familias que desean extralimitar las tareas de los docentes: “pero en horas de la tarde, la madre del joven me llama para que le haga el favor y le diera una explicación al niño de trabajo en clase” 98 -99 (E5), causando así que las labores escolares se transfieran a la vida personal y familiar del docente.

Según Alzate y Gutierrez (2016): En ocasiones, éste se ve abocado a desempeñar roles de padres sustitutos (“yo, pues les daba los pasajes para el transporte y algo de comer durante las citas, asumiendo el rol de la familia, pero todo sea por los niños. 166 - 167 (E3)”, aprendices de psicólogos, y en algunos momentos, de abogados cuando son requeridos por los diferentes comités escolares o por instancias legales: unas veces actúan como operarios que aplican planes y programas de estudio sin sentido y sin reflexión; otras, como ejecutores de modas o modelos pedagógicos de acuerdo con el gobierno de turno.

De los efectos y consecuencias que esto tiene, ya se han venido haciendo diferentes aportes tal como la visibilización creciente del Síndrome de Burnout, definido por Gutiérrez et al. (2006) como “síndrome del quemado, síndrome de sobrecarga emocional, síndrome del desgaste profesional y síndrome de fatiga en el trabajo, entre otros” (p. 306).

Bajo la amenaza a la salud física y psicosocial del docente, el síndrome de Burnout, como otras dificultades que serían buen objeto de investigación, los docentes pueden tomar decisiones, pero cada caso tiene sus particularidades, empezando por los actores directos.

Cuando circunstancias como estas están presentes, se esclarece para los docentes el panorama familiar de los estudiantes, las decisiones que se toman en familia, sus dinámicas y estilos de crianza, indicando así una encrucijada entre establecer límites o no hacerlo, lo que no significa ausencia de tensiones y conflictos con las familias.

En ocasiones el docente decide no establecer límites a tiempo, y se ve enfrentado a circunstancias desfavorables con las familias. Tal es el caso de una docente que decidió atender a una madre de familia en pleno ejercicio de sus labores con los estudiantes: “la madre de familia, llegó en medio de una clase para que yo la atendiera y pues el ambiente no era el más indicado para hablar con ella, dejar a los estudiantes solos sin yo haberla citado (...) Pasaron unos minutos

tratando de controlar la disciplina de clase y resulta que la madre de familia que me estaba esperando, se llenó de impaciencia y se enojó conmigo, me saludo nuevamente, pero con voz fuerte y alterada” 16-17-18, 29 -30 -31 (E6)

La ausencia de límites o la omisión de estos, pone en jaque la diferenciación de roles entre docentes y familias, ignorando que dentro de la profesionalidad del docente existen múltiples deberes relacionados no solo con los estudiantes y sus familias, sino con las directivas, los colegas y demás asuntos administrativos, que además son objeto de evaluación al docente al menos dos veces al año, con puntajes que pueden beneficiar o perjudicar su carrera.

Pero establecer límites tampoco es garantía de la inexistencia del conflicto. En ocasiones los docentes en el reconocimiento de su labor, pero también en el aprecio por su bienestar, deciden poner en pausa su labor después del horario establecido como en el caso de una docente, quien recibe un mensaje fuera de su horario laboral de una madre que requiere las actividades del día para su hijo. Al recibir la negativa de la docente, la madre expresa “Muchas gracias profesora, pensé que a usted le interesaban sus estudiantes, pero no es sino mala gente, entonces voy a mirar con quien se pone al día”, y me colgó el celular, dejándome ahí en la llamada. 105 -106 -107 (E5)

Es así como, el docente se ve envuelto en dinámicas y acuerdos internos de las familias, cuyos problemas no pueden ser resueltos con la inmediatez y proceder que estas desean.

Sumado a esto, se encuentran situaciones donde las familias deciden poner a los docentes como los garantes de los derechos de sus hijos, anteponiendo sus necesidades a la labor que, como padres o apoderados deben asumir.

Tal es el caso de una docente que recibe la medicación de un estudiante para administrársela durante su jornada: “Yo tranquilamente la saludé, la invité a pasar, pero cuando

menos pensé, las pastillas ya estaban en mis manos y la señora lejos. Inmediatamente pensé: - “En el lío que me acabo de meter” 125 - 126 - 127 - 128 - 129 (E3).

Luego de hacerle varias llamadas para que se presente en la escuela, la madre decide expresar su inconformidad frente a esto. La docente decide poner límite a esta situación pidiéndole a la acudiente que sea ella misma quien administre el medicamento a su hijo, pero no deja de ser una situación conflictiva para el docente aclarar que la administración de medicamentos en el establecimiento educativo podría ser causa de problemas mayores y desatención de la norma.

En las situaciones anteriores se puede evidenciar un desequilibrio en los roles de las familias y los docentes a causa de que las familias por desconocimiento, por omisión o por sus construcciones sociales acerca de la docencia, parecen no tener claros sus responsabilidades como las primeras garantes de los derechos de los menores.

En contraparte, está la postura del docente como un “héroe sin capa”, lo que quiere decir que asume la vida de sus estudiantes y sus familias como algo personal, de su competencia, y como parte de su trabajo. Son docentes que adoptan las necesidades de sus estudiantes como propias, y realizan cantidad de acciones para generar cierto bienestar y tranquilidad a las familias.

Ribosa (2020), en su ensayo sobre el docente constructivista, plantea una analogía interesante entre el docente y el héroe, sosteniendo que una de las características que destacan el heroísmo del docente es el “alto nivel de competencia que le permite superar obstáculos, tanto externos como internos” (p. 81).

Esto sugiere un docente que se hace cargo de su entorno inmediato, con sus estudiantes en las aulas de clase, pero también del entorno de los mismos en sus casas: los estilos de crianza, la forma cómo solucionan los conflictos, los hábitos, las finanzas, etc.

¿Cómo el docente supera un obstáculo externo cuando se trata de una dificultad económica de la familia de un estudiante, a sabiendas de que esto viene afectado su desempeño académico y su actitud?

Una de las respuestas a esta pregunta podría ser pasar de largo esta dificultad, asumir que el deber de la familia es garantizar los derechos de los menores a su cargo, y de tal ser el caso, informar a las autoridades competentes.

Pero otra de las respuestas las aporta una docente que se encuentra con la dificultad económica de la familia de uno de sus estudiantes: “Llegó a la vereda una familia, que se mantenían quejándose, trajeron niños para estudiar y entraron al grado primero. Me dio mucho pesar cuando empezaron a quejarse tanto” 21-22-23 (E4). Durante varias semanas, la docente estuvo al tanto de la responsabilidad de pagar la alimentación del estudiante, asumiendo el deber de la familia, pero siempre guiada por su sentimiento de compasión ante la situación. Sin embargo, el accionar de la docente no se vio del todo bien correspondido de parte de la mamá del estudiante, quien esparció un rumor en la institución educativa: “Oíste, cómo te parece que esa señora que llegó nueva, está diciendo por la calle que le estás robando el restaurante a la niña, que ella te manda la plata y que vos te la robás” 28 -29 -30 -31 (E4)

Entonces, asumir o no asumir, ayudar o no ayudar, limitar o no limitar las funciones, mantiene a los docentes en constantes encrucijadas, no solo por los que reclaman respeto ante sus horarios y funciones, sino por los que quieren extrapolar directamente sus labores bien llamadas “heroicas” a la comunidad educativa. El momento del conflicto con las familias llega cuando la expectativa sobrepasa la realidad.

Finalmente, la pregunta por el quién aún tiene muchas aristas, máxime en un tiempo donde las familias han configurado sus dinámicas y su actuar en la escuela desde la sobrecarga a los docentes y la expectativa de que su trabajo no termine.

Establecer límites sanos con adultos cuyos estilos de crianza son autoritarios, permisivos o negligentes, no es tarea fácil, y puede generar conflictos a partir de la tensión que puede significar para las familias evidenciar un límite de parte de los docentes.

El accionar del docente es determinante para establecer relaciones con sus estudiantes y sus familias, pero no queda del todo claro qué camino seguir en cuanto a límites, responsabilidades individuales y compartidas con las mismas, porque se ha evidenciado en estas entrevistas, que tanto el actuar como el no actuar del docente, no satisface a las familias, cuyas decisiones están encaminadas al reclamo, a la delegación de sus roles, y a la visión del docente como su detractor.

Si bien los docentes desde su profesionalidad y sus funciones, incluyen a las familias como parte vital de la educación de los niños y niñas, se hace necesario conocer, aclarar y divulgar oportunamente los roles de cada actor en el entorno del estudiante, no solo para los docentes, sino también para las familias. Solo desde el conocimiento oportuno y consistente de las responsabilidades, escuela y hogar pueden ser dos contextos complementarios y diferenciados.

6.3 Capítulo 3: Crisis de expectativas

El ser humano espera ciertos resultados, comportamientos basados en sus deseos y necesidades, llamados de cierta manera, “expectativas”. Es natural entonces que el padre de familia tenga expectativas de la educación de su hijo y que el docente tenga expectativas del padre de familia en cuanto a la educación de sus estudiantes.

Las expectativas pueden surgir de diferentes fuentes, como las interacciones con otras personas, las normas sociales, las experiencias pasadas, las creencias personales y las aspiraciones individuales. Algunas razones por las cuales las personas tienen expectativas, como lo define: Pérez y Merino (2021), la expectativa, entonces, consiste en depositar confianza en aquello que, según se considera, es más probable que ocurra: se trata, en definitiva, de una suposición que, de acuerdo a las circunstancias, puede ser más o menos realista.

En cuanto a las crisis y tensiones que viven los docentes y las familias, se puede evidenciar que éstas son el producto de las expectativas que tiene cada uno de ellos frente a la educación de las niñas y niños. En varias ocasiones lo que espera la familia de la escuela, sobrepasa por mucho la formación profesional del docente, y a su vez, el docente espera de las familias, respuestas que no corresponden con sus condiciones y contexto social.

Esta crisis de expectativas, se da en la creación de ideales de docentes y acudientes, que ninguno de los dos está preparado para cumplir a cabalidad, debido a la naturaleza de las exigencias de las familias. Esto se explica desde la premisa de algunos padres de que los docentes son los segundos padres de los niños, llevando los deberes que le corresponden a la familia, al espacio y que hacer escolar.

Complementado lo anterior, García (2019) afirma que las expectativas son, por tanto, creencias, ilusiones o deseos que se han generado en base a una serie de factores como pueden ser, nuestros valores, la educación que hemos recibido o las experiencias pasadas.

Así mismo, en la Ley 115 de febrero del 1994, en el Artículo 7° confirma que: “La familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación, le corresponde: a) Matricular a sus hijos en instituciones educativas que responda a sus

expectativas, para que reciban una educación conforme a los fines y objetivos establecidos en la Constitución, la ley y el proyecto educativo institucional”

De hecho, los padres de familia escogen la institución educativa para que sus hijos estudien, con ciertos referentes que han escuchado, visto o por experiencia propia, como por ejemplo: (El profesor, cercanía al hogar o barrio, por los directivos que imponen respeto y orden, la ausencia de conflictos, la fama, el nivel y posibilidades económico de las familias, el alto nivel académico, etc.), esperando que la escuela y docentes logren superar sus expectativas para sentirse satisfechos y tener la mejor educación para los niños y niñas.

En las entrevistas que se realizaron a los seis educadores, la luz de la profesionalidad docente con las tensiones que viven con los padres de familia, se logró interpretar en las narraciones dadas por ellos, que una de situaciones que generan tensión, entre docentes y familias, son las expectativas que tienen los actores implicados frente a la educación de los niños, niñas y jóvenes. Las cuales se dividen en dos subcategorías: La primera, expectativas que tienen las familias hacia los docentes y la segunda, las expectativas que tienen los docentes hacia las familias.

6.3.1 Expectativas de las familias hacia los docentes

En esta parte del capítulo, se hace referencia a dos aspectos importantes que se hallaron en el análisis de las entrevistas: la primera: las familias delegan todas sus responsabilidades a la escuela y al docente, y la segunda: la comunicación asertiva y directa que deben tener las familias con los docentes.

Inicialmente, el padre de familia matricula al niño en la institución educativa que llenó sus expectativas, sintiéndose tranquilo, por el excelente resultado que obtendrá el niño en la escuela al final de cada periodo. Sin embargo, por las múltiples ocupaciones de la familia, asumen consciente o inconscientemente, que la escuela y el maestro cubrirán las obligaciones escolares

que les corresponden como acudientes, delegando todas sus responsabilidades a la escuela, como lo menciona uno de los profesores entrevistados: “estaba delegando su responsabilidad en la escuela” (E3)

Es así, como la escuela se ve obligada a tener toda la responsabilidad en el desarrollo personal y educativo del estudiante, generando situaciones de tensión entre los docentes y familias, como se afirma a continuación: “Las familias piensan que la corresponsabilidad con los estudiantes se da desde asumir y casi que usurpar roles, por decirlo así, pero esto es una carga impresionante para uno, porque el hecho de que son seres humanos los que tenemos a nuestro cargo, le hace pensar a uno que tiene que complacer a las familias a como dé lugar”. 9 - 10 - 11 -12 -13 (E3)

Por ejemplo: el acudiente deja al niño en las mañanas en la puerta de la escuela y lo recoge a la hora de la salida. Con esto, según ellos ya cumplieron con sus funciones de manera habitual en la educación del menor, “La mamá me responde en el comunicador que la responsabilidad de ella no es esa, que para eso están los profesores, que para eso nosotros nos pagan, y que ella está trabajando y que ella no tiene tiempo de ponerse a acompañar al niño”. 58 - 59 - 60 - 61 (E2), por lo que “Los padres de familia quieren delegar las funciones que les corresponden a ellos, en nosotros, los docentes”. 21 -22 (E1) y “Esto nos da como pie a pensar cómo los papás nos están delegando funciones a nosotros” 50 - 51 (E1), las familias demandan la colaboración de los docentes en beneficio de ellos. “Esto es una primera situación donde se evidencia que los padres de familia dejan a sus hijos total responsabilidad al docente, así el docente haya cumplido su jornada laboral”. 45 - 46 - 47 (E2). Esperan que los docentes estén disponibles para trabajar en tiempo completo, en cumplimiento de sus expectativas individuales.

“Es otro ejemplo de la responsabilidad que se carga siempre al docente, porque nosotros somos los que estamos formados y, como dice la señora, para eso nos pagan”. 95 - 96 -97 (E2)

El maestro debe buscar soluciones en caso de dificultades académicas o comportamentales, “los papás de la niña pretendían que el colegio era como la fuente de las actitudes de la niña “57 - 58 (E3) Sin tener el apoyo del acudiente. “Es otro ejemplo de cómo los padres vuelcan toda la responsabilidad de la formación, que es la que realmente sale de la casa, porque lo que nosotros hacemos como docentes es fortalecer esa parte formativa que se hace en los primeros años de vida, mas no educarlos totalmente”. 127 - 128 - 129 - 130 - (E2)

Sin embargo, cuando el padre de familia no ve que la escuela supera sus expectativas, “Papás de la niña pretendieron reforzar estas conductas, culpando a la escuela”. 49 - 50 (E3) Es probable que busca responsables para culpabilizar, “El papá respondió que eso me correspondía a mí, como profesora estar pendiente de eso, porque si se creó un grupo entre niños, y los niños se ven en la escuela, este problema surgió porque siempre ignoramos a los niños”. 91 -92 - 93 - 94 (E3) Se ve con claridad, que las familias evaden las responsabilidades, “Porque es que la falla es de ustedes” (E1).

Se continua con la narración de uno de los docentes: “Toma la posición de “no creo lo que usted me está diciendo ”- “Otro claro ejemplo de la responsabilidad que nos toca muchas veces asumir con nuestros estudiantes”. 146 - 147 – 148 (E2) “Profe, es que ustedes no hacen nada, es que ustedes siempre dejan que las cosas se desbordan” 165 -166 (E1) Pero cuando los docentes le exigen al acudiente de los estudiantes que asuman sus responsabilidades ellos simplemente evaden sus compromisos: “la mamá se rehusó a hacer las actividades con el niño” 74 (E2)

Como factor detonante de las tensiones que viven día a día los docentes con las familias está la comunicación, que, pese a ser analizada en el quinto capítulo de esta investigación, cabe

decir que, ha de ser asertiva y directa entre familias - docentes, pues si el padre de familia llega a la institución con ideales, es importante que se acerque al maestro e indague sobre el rendimiento académico de sus hijos y el comportamiento. Entonces, se espera que el padre de familia tenga un diálogo ameno con el profesor, le cuente sus expectativas y le haga sugerencias positivas. Sin embargo, cuando se perciben tensiones y conflictos, las expectativas pasan de ser positivas a negativas de parte de los docentes hacia las familias.

Se espera así, que los docentes mantengan comunicación clara y constante con las familias sobre el progreso académico, el comportamiento y cualquier otro aspecto relevante de sus hijos en el entorno escolar, pero cuando esto ocurre, al ver que no se cumplen las expectativas, las familias responden a los docentes de maneras un tanto intolerantes e impacientes: “Muchas gracias profesora, pensé que a usted le interesaban sus estudiantes, pero no es sino mala gente, entonces voy a mirar con quien se pone al día” 104 -105 -106 (E5)

En estas narrativas, las familias exigen soluciones inmediatas ante los conflictos, depositando sus expectativas en los docentes “porque el papá decía que en la escuela debemos estar pendientes si los chicos arman esos grupos de WhatsApp, y que los niños son así”. 82 - 83 - 84 (E3), pareciendo conocer los deberes de los educadores, pero desconociendo los propios.

La pregunta que cabe hacer en este punto es ¿en qué condiciones queda el docente cuando no le es posible cumplir con las altas expectativas de las familias? “Uno les colabora porque quiere, porque le nace, no porque ellos lo obliguen, pero ella quería era que le mantuviera a la familia, imposible, y se tuvieron que volar del barrio, llegan aquí a quejarse, uno trata de colaborarles y sale uno por ladrón.” 81 -82 -84 (E4).

Por si fuera poco, se evidencia el esfuerzo de los docentes por cumplir expectativas que se salen de su rol, pero aun así, son respaldadas por acciones concretas “yo, pues les daba los

pasajes para el transporte y algo de comer durante las citas, asumiendo el rol de la familia, pero todo sea por los niños”. 166 - 167 (E3).

De esta manera, y poniendo en la mesa la importancia de los roles y responsabilidades de docentes y familias, se puede notar que es de esperarse que las expectativas de las últimas sean exacerbadas.

Cuando no se tienen límites y diálogos sinceros sobre las expectativas que tienen las familias y los docentes, no hay una buena comunicación entre ellos y los límites sanos se ven amenazados. Pueden surgir diversas consecuencias y situaciones desafiantes, tanto para los docentes como para los padres, estudiantes y comunidad educativa en general.

Para continuar, es necesario recordar las funciones de los docentes, los cuales están establecidos en la Ley 115 de 1994, en el Art 5° “estos son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que indica directa o indirectamente en la educación.

Según lo mencionado en el anterior artículo de la Ley 115, no está establecido dentro de las funciones del docente, suministrar medicamento a los estudiantes, como se lo solicita un padre de familia a un docente entrevistado. “Vea, para que le de esta pastilla al niño a las 8:30” 124 (E3), pero los familiares esperan que el docente dentro de sus funciones, este obligado a suministrarle los medicamentos al estudiante en horario escolar, con la expectativa que el

profesor contribuyan al cuidado de la salud de sus hijos, “diciendo que yo le tenía que dar la pastilla al estudiante, ante lo cual yo le dije que mi deber como docente ya lo estaba haciendo, pero que me parecía muy delicado suministrarle a un niño un medicamento sin autorización por escrito”. 149 - 150 - 151 (E3). El docente es muy claro en sus obligaciones: “Le dije que los docentes no podemos suministrar medicamentos, a menos que sea con fórmula médica y firma de los padres”. 141 - 142 (E3). Los acudientes rechazan al docente con responsabilidades ajenas a él y lo culpan del mal comportamiento del niño. “Si se maneja mal, no se queje” 144 (E3)

Las familias pueden sentir descontento y frustración, afectando la confianza y la motivación para involucrarse en los procesos educativos, “la escuela fue vista como un lugar donde mal educamos a los niños”. 42 (E3)

Entre tanto, se deteriora el clima escolar, afectando la convivencia, el bienestar emocional de los estudiantes y la motivación para aprender, “que seguramente él los hace, los iba a realizar, pero solo, y que, si le quedaban malos, que eso no era culpa de ella”. 62 - 63 (E2), esto puede generar un ambiente negativo que dificulta el proceso educativo en su conjunto. “La madre de familia me respondió: “Profe más grosera es usted que me hizo esperar y ahora dice que no me va atender, usted de profesora no tiene nada y ya mismo me voy hablar con el rector” 35 -36 -37 -38 (E6) Y “Ella me dijo que yo era una maleducada, por haberla sacado de esa manera de la escuela”. 97 (E6) Esto puede afectar la reputación de la escuela, la percepción de los padres sobre la calidad de la educación y la relación de colaboración entre la comunidad educativa. “Profe buenos días, le escribo para decirle que busque quien le haga el aseo en el salón, yo ya no voy a volver, la profe me humillo y me hecho, entonces su escuela, no se la pisó más”. 81 -82 .83 (E6)

A la vez, se puede obstaculizar los vínculos entre las partes “Que si la profesora no le para bolas, si la profesora no hace lo que ustedes tienen que hacer, defiéndase usted” 69 - 70 - 71 (E1). Esto

puede dificultar la identificación y resolución de posibles problemas académicos, comportamentales “y que en la casa de ellos nunca se veían golpes, peleas o malas palabras, que eso se lo enseñamos en la escuela”. 37 - 38 (E3)

En resumen, cuando los docentes no cumplen con las expectativas de las familias en el entorno escolar, pueden surgir consecuencias que afectan el bienestar de los estudiantes, la relación entre la escuela y las familias, así como el ambiente educativo en general. Es importante abordar estas situaciones de manera proactiva, buscando soluciones que promuevan la colaboración, el bienestar de todos, que mantengan una buena comunicación, para trabajar en equipo y garantizar un ambiente educativo favorable para el aprendizaje y el crecimiento personal de los estudiantes.

6.3.2 Expectativas de los docentes hacia las familias

Las expectativas que los docentes pueden tener hacia las familias, varían según los diferentes factores del contexto escolar y pueden incluir los siguientes aspectos: compromiso, respeto, apoyo a los procesos educativos, resolución de conflictos y comunicación.

Siendo así, el entorno escolar juega un papel fundamental en el desarrollo y éxito educativo de los estudiantes. Además, la familia no solo se limita a ser el entorno más cercano y afectivo de los estudiantes, sino que también se convierte en un agente clave en la formación integral de los niños. La familia, es entonces la primera fuente educativa, en donde el niño tiene un desarrollo físico, social y afectivo, los padres asumen la responsabilidad entonces de agentes socializadores del niño.

A raíz de las entrevistas realizadas, surgen afirmaciones como las siguientes en las que se refleja que los profesores tienen expectativas hacia las familias, frente al proceso de enseñanza-

aprendizaje de los niños “Y en el momento que el padre de familia decide matricular al estudiante, pues se supone que está aceptando todo lo que la institución cobija “. 33 - 34 (E2)

Las relaciones entre escuela y familia se deterioran por el quehacer pedagógico del docente que se centra en la labor académica y las ocupaciones de los padres de familia, “porque creo que educar a familias enteras es muy desgastante, y se supone que todos tenemos nuestros roles” 112 - 113 (E3)”

Asimismo, los maestros aspiran a que las familias demuestren un compromiso activo en la educación de sus hijos, participando en reuniones, eventos escolares, apoyando las tareas académicas en casa y colaborando con la escuela para el éxito educativo de los estudiantes. “Es que en la casa ustedes deben de ayudarnos a trabajar en esos valores” 112 (E3). La familia impulsa competencias y enseña la adaptación a diferentes ambientes, “Todo menos dejar de sembrar la duda en cuanto a la responsabilidad que la familia tiene” 116 - 117 (E3). La familia entonces es la responsable directa del desarrollo integral y educativo del niño. “La negligencia y el poco acompañamiento de las familias, donde creen que por el hecho del niño estar estudiando y, obviamente, recibir la formación del acompañamiento del docente, no tienen ningún tipo de responsabilidad, ni ningún tipo de acompañamiento para con sus hijos”. 64 -64 - 66- 67 - 68 (E2)

Alrededor de las expectativas que tiene el docente de las familias, él pide ser respetado y valorado en su rol educativo y que entre las partes haya una confianza mutua, siendo este, un aspecto fundamental en el entorno escolar, ya que contribuye a crear un ambiente de colaboración, confianza y respeto mutuo que favorece el proceso educativo de los estudiantes. Pero uno de los docentes, en una de sus narraciones se pregunta: “¿Hasta dónde la docencia está siendo respetada, no está siendo respetada, está siendo vulnerada, no está siendo vulnerada?” 212 - 213 (E1).

De igual forma, las familias deben brindar apoyo a sus hijos en el proceso educativo, fomentando hábitos de estudio, motivación académica, asistencia regular a la escuela y participación en actividades extracurriculares que enriquezcan la formación integral de los estudiantes.

“Pero seguramente no le hubiese costado tanto si la mamá hubiese puesto un poco de su parte, y si se hubiese organizado, hubiera pedido asesoría, se hubiera dispuesto más, como con el trabajo que ella como madre podía hacer en este en este proceso con su hijo”. 89 - 90 - 91 -92 (E2). La familia debe reconocer y valorar el trabajo que realizan los docentes en la formación académica, emocional y social de los estudiantes. Mostrar aprecio por el esfuerzo, dedicación y compromiso que los docentes brindan en su labor educativa. Pero en algunas ocasiones.

“Los padres desafortunadamente por su trabajo, por sus ocupaciones, por todo lo que tienen que hacer, olvidan esa parte formativa tan importante” 131 - 133 - 134 (E2) De hecho “Lastimosamente la familia de esta estudiante no actuó en conjunto con la escuela”. 43 (E3) De la misma manera, los padres de familia deben participar de manera activa en las actividades escolares, apoyando las iniciativas educativas, asistiendo a reuniones, eventos y actividades escolares y colaborando en el proceso educativo de sus hijos de manera proactiva.

Los docentes aspiran a que las familias colaboren en la identificación y resolución de posibles problemas, “Porque no es solamente tarea del docente, sino que también piensan que toda la responsabilidad se descarga en el docente. Y si bien a nosotros nos pagan por eso, porque así es, y estamos formados para eso, también hay una responsabilidad muy grande de la familia”. 81 - 82 - 83 - 84 (E2), académicos, comportamentales o de bienestar de los estudiantes, trabajando de manera conjunta para encontrar soluciones que promuevan el desarrollo integral de los alumnos. “La negligencia que los papás tienen y el no acatar las normas que se supone deben

acatarse en el momento que usted matrícula a su hijo en la institución educativa”. 28 - 29 -30 (E2) Respeten las normas, reglamentos y decisiones de la institución educativa y los docentes, apoyando el establecimiento de un ambiente escolar seguro, respetuoso y propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes.” Aparte de la formación académica, también nos toca educarlos en valores, en normas, cuando se supone que eso se debe trabajar en casa ``.149 - 150 – 151(E3). Así mismo, la familia en la escuela debe promover valores como la solidaridad y la tolerancia, contribuyendo a la formación de ciudadanos íntegros y éticos.

Después de todo, si las familias mantienen una comunicación abierta y efectiva con la escuela, se informa sobre cualquier situación relevante que pueda afectar el desempeño académico o el bienestar emocional de los estudiantes. También pueden esperar recibir retroalimentación constructiva de los profesores sobre el progreso de los estudiantes. “Porque las familias y la escuela estamos desconectadas” 169 (E3) y mantienen una comunicación respetuosa y empática con los docentes, expresando sus expectativas, dando sugerencias y opiniones, sobre sus preocupaciones de manera constructiva y buscando soluciones en conjunto para el beneficio de los estudiantes. “Ella salió furiosa, porque no le contesté nada, y salió diciendo que no volvería. Y así fue, pues no volvió a la escuela. Para las reuniones de padres de familia, le pedía el favor a la mamá y supuestamente hizo el comentario en la vereda, que yo tenía preferencias con las madres de familia”. 54 - 55 - 56 - 57 (E6) Permite que los docentes desarrollen su labor educativa de manera profesional y respetando en las decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “El profe inmediatamente me mostró el mensaje, y quedé sorprendida al ver la actitud de la señora, pues nunca pensé que yo la había ofendido” 84 - 85 (E6) Es también responsabilidad del padre de familia, promover un clima positivo y favorecer el desarrollo integral de sus hijos.

Al establecer una relación basada en el respeto mutuo, se crea un entorno propicio para el aprendizaje, la colaboración y el bienestar de toda la comunidad educativa. Aceptando corresponsabilidades frente a la educación de los niños, sin culpabilizar a ninguna de las partes, “Pero yo fui la única culpable”. 48 (E3) dice en una de las entrevistas uno de los profesores: “Yo no culpo a los niños, hoy yo culpo son los padres de familia la ignorancia que ellos se gastan”. 116 -117 (E4).

Para concluir, las expectativas que los docentes pueden tener hacia las familias en el entorno escolar están orientadas a promover una relación de colaboración, comunicación efectiva, respeto mutuo y apoyo mutuo en beneficio de los estudiantes. De hecho, si se tienen unas expectativas claras, se fomenta una relación de confianza y trabajo en equipo entre docentes y familias, es fundamental para garantizar el éxito educativo y el bienestar de los estudiantes.

6.4 Capítulo 4: Manejo del conflicto

6.4.1 Manejo del conflicto

De acuerdo con Silva, G. (2008), el conflicto es consustancial a la vida en sociedad, y es producto de incompatibilidades de distintas índoles entre las personas. Hasta aquí el conflicto parece ser absolutamente normal, teniendo en cuenta la subjetividad del ser humano, y sus diferencias inevitables con los demás.

Sumado a esto, la comunidad educativa como radiografía de la sociedad, presenta también desacuerdos, discrepancias y conflictos entre sus actores, en este caso entre docentes y familias, quienes ven el conflicto desde diferentes perspectivas.

Se puede decir que el docente desde los inicios de su formación profesional se considera como alguien estratégico frente a la búsqueda de soluciones en situaciones desafiantes en su labor. Esto hace que su capacidad propositiva aumente con la planeación de estrategias para

lograr un buen desempeño académico y comportamental de sus estudiantes, pero cuando se trata de los conflictos con las familias, no encuentra los elementos necesarios para lidiar con ellos, lo que podría ser un vacío en su formación profesional.

Dar por hecho que un docente, por ser profesional, puede y debe lidiar con familias predispuestas al conflicto y a la incapacidad de mediación, debería ser una tranquilidad para las instituciones formadoras de docentes, y no una dificultad individual de los mismos.

Como profesionales, los docentes constantemente fortalecen competencias que les permiten asumir retos en cuanto a su quehacer, acceso ilimitado a la información, y ofertas de capacitación constantes, pero se queda corta la atención a los conflictos con las familias y no se evidencian protocolos claros ante estos.

Por su lado, las familias, ven el conflicto desde una perspectiva distinta, y atendiendo a distintas motivaciones. Por ejemplo, el docente cada vez que desea establecer comunicación con un acudiente, tiene claro que el tema de conversación es el estudiante. Caso contrario las familias o acudientes, que, generalmente toman la postura del docente como una queja o exigencia, enfocándose más en lo que el docente le hace sentir que en lo que este le está expresando.

De esta manera, la lectura que la familia le puede dar a un requerimiento del docente, puede enmarcarse en frases como la siguiente: “es que lo que pasa es que esta señora me tiene bronca” 62 (E4), lo que no solo evidencia que la familia no está en la disposición de dialogar abiertamente sobre lo que les compete a ambos, sino que asume el requerimiento de la docente como una represalia o conflicto de índole personal.

Con posturas diferentes de familias y docentes frente a las situaciones conflictivas, se puede entrever que cada actor desde su subjetividad y/o profesionalidad, está tomando distintas decisiones para manejarlas.

Cabe aclarar que, en este capítulo, el manejo del conflicto puede asumirse como la forma de hacer frente al mismo, definido por Montes et al. (2014) como “proceso básico e inevitable que caracteriza la dinámica interna de las relaciones humanas” (p. 238).

Dicho esto, a partir de las entrevistas realizadas, se puede ver que el conflicto puede estar presente hasta en la más mínima actividad diaria del docente en la institución educativa, pero está por descubrir cuáles son las formas de abordarlo.

En el desarrollo de este capítulo no solo se podrán vislumbrar las actitudes de las familias y los docentes ante el conflicto, sino la necesidad que ronda estos relatos: formar a los docentes y a las familias en el manejo adecuado del conflicto.

6.4.2 Respuesta de las familias ante el conflicto:

Es de esperarse que, ante un requerimiento de parte de los docentes ocasionado por alguna circunstancia comportamental o académica del estudiante, las familias sientan descontento, frustración e incluso actitudes impacientes. No debe ser nada grato para las familias encontrarse con comentarios, distintas versiones de los hechos, y la visibilización de dificultades que sus hijos o apoderados podrían tener.

Para tener una mejor comprensión de las actitudes que las familias toman ante el conflicto con los docentes, se hace necesario inscribirse en un planteamiento teórico, que puede ayudar a interpretar el actuar de las familias con los docentes en estas discrepancias. En este caso, Blake et al. (1964), en Montes et al. (2014) proponen que las estrategias y tácticas de manejo de conflictos son las siguientes: integración, dominación, servilismo, evitación y compromiso.

Desde las entrevistas realizadas, si se pone el enfoque en las familias, se pudieron detectar estrategias relevantes del manejo del conflicto, como, por ejemplo, la dominación y la evitación.

Así pues, la dominación como estrategia del manejo del conflicto, tiene como objetivo llegar a un acuerdo satisfactorio a nivel individual, y se sostiene en tácticas como: “usar poder de posición, agresión, dominación verbal, perseverancia; hacer declaraciones de confrontación, acusaciones, críticas personales, rechazo, amenazas; ser sarcástico; hacer burlas, preguntas agresivas; negar la responsabilidad a expensas de la otra parte” (Montes et al., 2014, p.239).

De esta manera, es común encontrarse con frases como “Muchas gracias profesora, pensé que a usted le interesaban sus estudiantes, pero no es sino mala gente, entonces voy a mirar con quien se pone al día” 105 -106 -107 (E5), donde la acudiente denota tono sarcástico, críticas personales y declaraciones de confrontación hacia la docente.

Otra de las manifestaciones de la dominación como estrategia de manejo del conflicto, es la actitud de enojo con la que se comunican las familias hacia los docentes como común denominador en las narraciones de los mismos: “llega la estudiante con la mamá súper furiosa, en plena puerta de la escuela diciéndome que yo había tenido la culpa de que la estudiante actuará así”. 33 - 34 - 35 (E3). Generalmente, los acudientes llegan alterados, afanados y con sentimientos de frustración: “una vez una señora estaba bastante exaltada en la puerta de la escuela, porque le dije que yo no le podía administrar la dosis de Ritalina a su hijo”. 118 - 119 - 120 - 121 (E3)

En estas narraciones se puede observar entonces, que no solo la actitud de las familias es relevante, sino también las condiciones para abordar el conflicto, debido a que, en varias ocasiones las familias no disponen de lugares adecuados para establecer diálogos tranquilos con los docentes. El ambiente escolar con sus dinámicas, no permite el diálogo efectivo entre familias y docentes, a menos que haya un acuerdo previo, que tampoco garantiza la disposición de las familias y/o de los docentes a la hora de manejar un conflicto.

Se hace necesario dirigir la atención a este punto que es mencionado por los docentes en repetidas ocasiones: la llegada inoportuna de las familias a la institución.

Cuando los acudientes deciden llegar a la institución educativa sin previo aviso, las circunstancias se complican para ambas partes: “resulta que un día cualquiera, llegó la madre de familia, en horas de la mañana, tipo ocho y media. Estaba en clase de lenguaje con los niños, cuando, de un momento a otro me llamó, de manera grosera”. 54 -55 - 56 (E5). Aquí no solo está jugando en contra la actitud de la acudiente sino las condiciones en las que se pretende dialogar sobre el conflicto.

Cabe decir que, frente a los casos de las familias que se acercan en horarios inoportunos a las instituciones educativas hay una serie de efectos que podrían desestabilizar las dinámicas escolares, como es el caso de una docente que decidió atender a una acudiente para dialogar sobre su hijo: “la madre de familia, llegó en medio de una clase para que yo la atendiera y pues el ambiente no era el más indicado para hablar con ella, dejar a los estudiantes solos sin yo haberla citado” 16-17-18 (E6). Para reforzar esto, los estudiantes no estaban en total disposición de reanudar la clase: “pasaron unos minutos tratando de controlar la disciplina de clase y resulta que la madre de familia que me estaba esperando, se llenó de impaciencia y se enojó conmigo, me saludo nuevamente, pero con voz fuerte y alterada” 29-30-31 (E6).

Así, la respuesta ante un desacuerdo previo, se intensifica con las condiciones físicas, de disponibilidad del docente y de enojo por parte de las familias, quienes parecen no comprender las dinámicas institucionales, respondiendo con expresiones de agresividad y amenaza: “usted que me hizo esperar y ahora dice que no me va atender, usted de profesora no tiene nada y ya mismo me voy hablar con el rector” 36-37 (E6).

Sumada a la actitud de enojo, y, las condiciones desfavorables en espacio y horario para intentar darle un manejo al conflicto, cabe resaltar la amenaza como estrategia de dominación.

El interés particular en la amenaza radica en la necesidad de visibilizar esta táctica del manejo del conflicto como una de las más dañinas hacia el docente, debido que no solo pone en riesgo el desarrollo de su profesionalidad, sino su vida misma.

Una de las amenazas recurrentes en las narrativas de los docentes, es que las familias dicen querer llegar hasta la última instancia para lidiar con el conflicto: “que si la profesora no le para bolas, que entonces él iba a ir hasta el coordinador, hasta rectoría, hasta Secretaría de Educación, que, porque se iba a ir hasta las últimas consecuencias, qué, porque si a la niña de él la iban a tratar así mal, que entonces él también iba a aventar al agua muchos otros gamines que habían aquí. 69 - 70 - 79 - 80 - 81 - 82 - (E1), donde se suma a propósito: “voy a ir entonces hasta la fiscalía” 95 (E1).

Con este tipo de amenazas, las familias pretenden intimidar al docente de tal manera que sucumba ante su evidente manipulación para manejar el conflicto con la celeridad y el resultado que ellas esperan. Además, se pone en evidencia el desconocimiento u omisión del conducto regular que, según el Ministerio de Educación Nacional (2017) “tiene por objetivo la atención oportuna y efectiva de las solicitudes, es decir, que éstas obtengan una respuesta de fondo sobre lo planteado y en el momento en que se requiera para garantizar los derechos de los estudiantes y la comunidad educativa en general”

Siendo el conducto regular altamente divulgado en las instituciones desde todos sus canales de comunicación, manual de convivencia, y con la voz a voz en los encuentros con las familias, se presume que estas deciden ignorar la normatividad en cuanto al protocolo para

solucionar los conflictos, tomando acciones desproporcionadas ante las discrepancias con el docente.

Una de las narrativas de los docentes que enmarca acciones desproporcionadas de las familias ante el conflicto se evidencia en el caso de una señora que trata de ladrona a la docente de su hijo, porque esta le dejó de colaborar con el dinero del restaurante escolar: “Ay hija, ahí empezaron los problemas con esa señora. Eso es que llega el uno, llega el otro, en todas partes me demanda, sacando firmas en contra mía” 42 - 43 (E4).

Las familias deciden intensificar con su discurso o con sus acciones directas, sus desacuerdos ante los docentes de manera que estos se tornen personales, lo que inevitablemente cierra los canales de comunicación y dispersa el manejo del conflicto de acuerdo con los planteamientos institucionales.

Otra de las amenazas que cabe analizar en la narrativa de los docentes, es la que se refiere a su integridad. Este tipo de amenazas puede provenir de un acudiente como representante legal de un menor en la institución educativa, o por actores externos como los demás familiares o allegados al estudiante: “cuando un día cualquiera llegó ese señor con el que ella vive y ¡Me amenazó!” 46-47 (E4).

Aunque la docente evita hablar sobre la amenaza, hace ver que, quien la hizo fue un actor externo al de acudiente o estudiante, pero claramente es una persona influenciada por uno de estos, lo que demuestra la tendencia de las familias a acrecentar el conflicto a través de estas acciones.

Continuando con la evitación como estrategia de manejo del conflicto, se puede hacer énfasis en que esta, tiene como finalidad intentar sortear el impase a través de algunas tácticas como “abandonar física y/o psicológicamente el conflicto; negar la existencia del conflicto;

cambiar y/o evitar determinados temas; hacer declaraciones irrelevantes o bromear” (Montes et al., 2014, p.239).

La estrategia de la evitación proporciona a los padres la libertad de no accionar en cuanto al conflicto con el docente y desaparecer del entorno del estudiante en la institución: “los papás nunca me volvieron a dar la cara para nada” 60 (E3), ultimando posibilidades provechosas de dialogar con los docentes y llegar finalmente a un acuerdo.

Cuando las familias simplemente abandonan el conflicto como lo expresa una docente en una de sus narraciones: “Hasta el punto de tomar la decisión de no volver a la escuela y estar enojada conmigo”. 86 (E6), se reitera la evitación como una estrategia que va en detrimento de la comunicación y corresponsabilidad con el docente.

Aunque parece que no hay mucho más que decir acerca de esta estrategia, con la ausencia de las familias, parece aclararse todo: actitud de rechazo hacia el entorno escolar de sus hijos, dificultad para llegar a un consenso con los docentes, y un conflicto que tensiona a todos sus participantes porque parece no tener un fin en el tiempo, y se prolonga, mientras que las familias se muestren ausentes o poco disponibles para la comunicación respetuosa con los docentes. Se puede decir entonces que las respuestas de las familias ante el conflicto, suelen tener tintes de intolerancia, desconocimiento u omisión de la norma, o la retirada de los padres y acudientes del entorno escolar de sus hijos, como si se tratase de algo de lo cual se puede prescindir.

No es casualidad que las tácticas empleadas por las familias causen incomodidad al solo leerlas, pero esto más allá de resaltar las estrategias negativas para manejar los conflictos, refleja la necesidad de que las familias empleen la integración y el compromiso en el abordaje de las tensiones con los docentes.

En la tercera parte de este capítulo, se ahondará en la respuesta de los docentes ante el conflicto, correspondiendo a cada argumento utilizado por las familias.

6.4.3 Respuesta de los docentes ante el conflicto

Según el artículo 4 del decreto 1278 de junio 19 de 2002, que expide el Estatuto de Profesionalización Docente, se afirma que

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. (p.1)

En cuanto a estas funciones, se pretende dar especial énfasis en la atención a los padres de familia, porque es uno de los asuntos que convocan a esta investigación, sabiendo entonces que de esta atención surgen conflictos con las familias, a los cuales los docentes responden de diferentes maneras.

Continuando con las estrategias de manejo del conflicto, propuestas por Blake et al. (1964), y según las narrativas de seis docentes de dos instituciones educativas de Antioquia, se tiene que los docentes optan por el camino de la dominación, la evitación, el servilismo, o la integración.

Se sabe entonces, que la dominación como estrategia de manejo del conflicto tiene en especial una táctica analizada en los docentes: la acusación. Esta se relaciona con la forma de comunicar a las familias, situaciones concernientes a los estudiantes, por medio de señalamientos

o juicios de valor que pueden no ser aceptados de la mejor manera por las familias: “Yo la he visto a ella involucrada en esas en esas actividades, y ella nunca se ha quejado de eso. Entonces ella ha sido cómplice” 75 - 76 -77 (E1). Aparte de estas expresiones que se pueden dar a lo largo de una conversación que llegó al punto de alterar gradualmente a los interlocutores, también se observa que recién comienza el diálogo con las familias, el docente puede adoptar actitudes que afectan la fluidez e intención de lo que quiere comunicar: “Imagínate que el año pasado con una niña de quinto, llegó la mamá y me preguntó. ¿Profe cómo va mi niña? Le respondí: la niña muy indisciplinada, ella es muy solapada. 88 - 89 -90 (E4). Esto parece indicar que la actitud de algunos docentes puede no ser meramente circunstancial sino habitual.

En estos casos, las familias corresponden frente a la forma en la que el docente se expresa, teniendo las respuestas descritas en el capítulo anterior, que resultan ser exacerbadas en intolerancia y, como es de entenderse, en defensa de sus hijos. A lo que se quiere llegar, es a resaltar la importancia de una de las funciones del lenguaje verbal como regulador del comportamiento de docentes hacia familias, acudiendo a la profesionalidad desde la formación en comunicación asertiva, lo que sería una interesante materia de investigación.

Por otro lado, la evitación suele presentarse cuando el docente no ha tenido un primer encuentro del todo positivo con los padres de familia ante una situación conflictiva con sus hijos o apoderados, lo que significa entonces un triple conflicto: el que se debe mediar con el estudiante a través de su familia, el que se deriva de las respuestas de las familias, y el conflicto consigo mismo.

Es indiscutible la voluntad del docente para establecer diálogo con las familias, pero si esa voluntad se transgrede con visitas a la institución educativa en tiempos no acordados y

dominación por parte de las familias, es muy poco probable que el docente quiera repetir la experiencia, y por eso decide evitar, evadir, dejar pasar, no actuar.

La evitación suele verse reflejada en expresiones que denotan que el docente ya se ha rendido ante el conflicto, y decide tomar distancia de la familia como el siguiente ejemplo que se desarrolla en una reunión entre el coordinador, la docente y un padre de familia: “Sinceramente, yo no dije una sola palabra más, y me retiré de la oficina del coordinador”. 95 - 96 (E3).

Sumado a esto, hay un caso particular que provocó la renuncia de una docente por evitar conflictos mayores con una familia: “pues eso se quedó así, porque ni pregunté, y después fue que me acordé del asunto, pero ni la señora volvió y el rector no me dijo nada al respecto y días después renuncié. 39-40 -41 (E6).

Se puede observar que, el alcance de la evitación de un conflicto puede tener consecuencias a largo plazo para los docentes, que deciden mantenerse al margen de las confrontaciones con los padres con acciones como renunciar.

Otra de las estrategias de manejo del conflicto observada en la narrativa de los docentes es el servilismo. Según Montes et al. (2014), el servilismo se caracteriza por “emplear conductas de complacencia; aceptar pasivamente las decisiones de los demás; hacer declaraciones concesivas, negar o fracasar al expresar las propias necesidades” (p.239).

Así, el docente entra en un estado de negociación de su formación profesional y el ejercicio de la misma, cediendo ante los deseos o demandas de las familias: “yo simplemente lo quise llamar para contarle la situación o las situaciones en las que se ha visto implicada la niña, pero si en algún momento lo ofendí, no era mi intención, era para que usted supiera cómo se estaba manejando” 105 - 106 - 107 - 108 (E1)

Cabe agregar que el servilismo puede ser analizado desde el miedo constante que expresan tener los docentes, no solo en cuanto a las relaciones con los padres de familia sino en varios aspectos concernientes a su profesionalidad: “uno como profe, más si es del decreto 1278, vive a toda hora con miedo de todo: de llegar así sea cinco minutos tarde a la zona de acompañamiento, o a recibir los niños, a enfermarse y que todos digan que se está perdiendo mucha clase, a esos compañeros que se creen los coordinadores, esos padres de familia que no saben tratar a un profesional que les está ayudando con los hijos, a tomar una foto, a realizar determinadas actividades, a salir con los estudiantes porque de pronto les pasa algo, a pedir materiales para alguna actividad, a esa evaluación de desempeño, a atrasarse en el diario de campo, que ya le van a revisar el observador, que por qué no ha subido notas en el sistema, y todo tiene que ser prácticamente a la vez. 129 - 130 - 131- 132 - 133- 134 - 135 - 136 - 137 - 138 (E3).

El fragmento anterior engloba de cierta manera los temores más significativos de los docentes, aclarando que, independientemente del Estatuto de Profesionalización al que pertenezca, el miedo es el común denominador y se puede ver de nuevo ilustrado en las siguientes palabras “son casos donde uno dice, huy qué miedo uno decirle a este papá que el niño perdió una materia o que el niño va mal 230 - 231 (E1). “nosotros no podemos hacerle un llamado de atención a los padres, decirles que sus hijos van mal”. 24 - 25 (E1).

Por otro lado, se evidencia la necesidad de comprensión que tiene el docente hacia su labor por parte de las familias, agregando que, aparte de las labores diarias a las que debe responder, también ha de lidiar con las actitudes poco respetuosas de los padres y/o acudientes: “ellos creen que mandan a los estudiantes a que estudien matemáticas, español, sociales, ciencias, ¿cierto? pero no visualizan de que aquí nosotros manejamos muchas otras cosas” 125 - 126 - 127 (E1).

Se debe aclarar que las palabras anteriores, son producto de una conversación de carácter confidencial entre investigadora y docente, más no es un relato del diálogo con un padre de familia, lo que sugiere que sería interesante que el docente hablara con claridad a las familias acerca de las múltiples tareas que debe realizar aparte de educar a los niños.

Volviendo al tema del miedo, pueden ser de ilustración las siguientes palabras de una docente para visibilizar cierta normalización de las conductas de las familias frente al conflicto: “pero uno no podía poner quejas, uno no podía poner quejas, porque uno ya sabía.236 - 237 - 238 -239 (E1). Cuando un docente expresa, por ejemplo: “Sí, uno ya sabía qué pasaba ahí, entonces uno más bien se quedaba calladito”. 249 - 250 (E1), se puede hacer rápidamente una radiografía de la situación, donde se teme a la represalia, y se opta por el servilismo. Evidentemente hay un desequilibrio en los roles, las emociones y las formas de responder al conflicto, utilizando diferentes tácticas.

De esta manera, cuando los docentes asienten, callan e invalidan sus propios argumentos, pueden estar recurriendo a la forma menos traumática de proteger su integridad: “si a mí me van a quitar la vida por no pasar un niño de grado, tenga mi amor, yo le paso al niño de grado” 238 - 239 (E1).

Finalmente, el panorama no es del todo alentador cuando se habla de integración. Primero, se define la integración como una estrategia de mediación del conflicto que encuentra soluciones satisfactorias para ambas partes, y sus tácticas más comunes son “Plantear alternativas; abrir líneas de comunicación; hacer declaraciones descriptivas, abiertas, calificativas, solicitantes o de apoyo; hacer concesiones; aceptar la responsabilidad; maximizar las semejanzas y minimizar las diferencias” (Montes et al., 2014, p. 239).

Hasta aquí todo parece marchar en pro de una respuesta satisfactoria ante el conflicto, pero se evidencia que la integración suele quedarse a medio camino debido a la actitud de las familias.

Los docentes expresan generar espacios de conversaciones con las familias, incluso posteriores al conflicto que sigue generando tensiones, pero el ausentismo voluntario de las mismas, deja solo al docente: “le cuento que la cité y traté de hablar con ella y nunca me lo permitió” 59 -60 (E6), “un mes después, la señora asistió a la entrega de calificaciones y pues, me acerqué para hablar con ella nuevamente, estaba toda prevenida y grosera” 94 -95 96 (E6).

Además, los docentes asumen como su responsabilidad regular el comportamiento de las familias para lograr estrategias de integración: “uno trata como de ser como lo más equitativo, lo más pacífico posible para poder bajar a estas mamás de esa nube en que viene y tratar como de suavizar un poquito las cosas” 179 -180 -181 (E1), siendo este un caso muy común en las escuelas cuando los padres llegan disgustados, agresivos o impacientes, pero salen con otra actitud gracias a que el docente logra “calmar los ánimos” y establecer el balance entre lo que la familia dice y el objetivo de la conversación.

Entonces, surgen las siguientes preguntas concernientes a la profesionalidad docente, a partir de los conflictos con los padres de familia: ¿cómo se prepara un docente para este tipo de situaciones?, ¿siempre debe haber una predisposición del docente a recibir cualquier tipo de respuesta de dominación de las familias, aunque esto afecte su desarrollo profesional, su autoestima y emociones en su quehacer diario?, ¿cuál es el nivel de formación de los docentes en habilidades sociales? Probablemente en esta investigación no se den directamente las respuestas a estas preguntas, pero son materia de reflexión en cuanto a la formación profesional y la importancia de las habilidades sociales para resolver los conflictos con las familias.

Aparte de los intentos fallidos de integración, los docentes tienen otras respuestas ante el conflicto con las familias, que se enmarcan en la defensa de su persona en situaciones límite, y la legitimación del debido proceso estipulado en el manual de convivencia, y el conducto regular en la institución.

Para hablar de un docente que se defiende ante una actitud desfavorable de un padre de familia, se puede recurrir a expresiones como: “le dije: “¿sabe qué?, bote ese veneno, porque usted tiene un veneno más grande que un chucho contra mí, y no se preocupe, que yo no le voy a volver a colaborar para nada, ¡Ya me tiene cansada!” 70 -71 -72 -73 (E4). Si bien el lenguaje utilizado por el docente no corresponde con la función de regular el comportamiento, la naturaleza de las palabras del docente, denotan agotamiento, crisis que han llegado al límite, y el refuerzo a la distancia con las familias.

Por otro lado, haciendo énfasis en la legitimación del debido proceso estipulado en el manual de convivencia, y el conducto regular en la institución, se puede decir que los docentes acuden a todos los recursos posibles para dar respuesta al conflicto.

Uno de ellos es el observador del estudiante para dar una información oficial y precisa al acudiente sobre la situación del menor, “haciéndole un llamado al observador y después llamando al acudiente” 47 (E1).

El docente decide sistematizar desde el inicio los eventos con el estudiante, para facilitar el diálogo con las familias y cumplir con los requerimientos de su ejercicio profesional.

El observador suele entonces ser una herramienta de registro y observación desde el concepto profesional del docente. Es el docente quien, desde su profesionalidad, recurre a esta herramienta para dejar evidencia del seguimiento de los estudiantes tanto en el saber, como en el hacer y el ser.

Seguidamente, cuando el estudiante tiene diferentes observaciones pertenecientes a situaciones de tipología I y II contenidas en el manual de convivencia, se suele recurrir al apoyo del jefe inmediato, que en este caso es el coordinador: “le dije al coordinador de la escuela lo que había ocurrido y nos reunimos con la estudiante y luego con su papá. 24 - 25 (E3).

Además, los docentes suelen abrir la posibilidad a las familias para que establezcan diálogos con las directivas, ante alguna amenaza o represalia por parte de las mismas, argumentando “que siga el conducto regular, el conducto regular es la coordinación, bien pueda, hable con el coordinador” 87 - 88 (E1).

Si se analiza esta situación a profundidad, se puede notar que el docente ha vencido el miedo que le pueda infundir el padre de familia o acudiente, y legitima la labor de su jefe inmediato, aunque se corra el riesgo de incurrir en la evitación.

En algunos casos las directivas están presentes: “resulta que me citaron a una reunión con todos los padres de familia y salieron perdiendo ellos. Pues, los directivos sabían cómo era la situación, pero la rectora no quiso estar en esa reunión y el coordinador les dijo: ¿Cómo así, que es tanto lo que alegan? Si la profesora le dijo a la mamá que la niña es solapada, ¿por algo se lo diría!” 107 -108 -109 -110-111 -112 (E4), pero en muchos otros no. Esto se debe a la llegada inoportuna de los padres y/o acudientes, que crea un ambiente propicio para la dominación, la evitación o el servilismo como estrategias de mediación del conflicto.

Así las cosas, los docentes pueden encontrar un respaldo por parte de sus colegas, pero, nuevamente, son situaciones dadas por casualidad o por proximidad como se evidencia en la narración de una docente, donde una madre de familia la amenaza: “entonces la compañera de apoyo le llamó la atención”. 45(E4), seguido a esto, la docente que está apoyando a su colega, es determinante con la situación presentada, increpando a la acudiente: “¿Como que no la está

amenazando?, yo me doy cuenta de todo, ¿cómo qué no?, y cuidado no se ponga con amenazas a la profesora. Por el simple hecho de que ella les quisiera colaborar ustedes, le van a tirar ¡Eso no es así! ¡Ella no tiene obligación con ustedes!” 47 -48 -49 -50 (E4).

La pregunta que cabría hacerse en este momento, es acerca de la efectividad en la mediación del conflicto, y si la situación anterior podría entonces convertirse en otro desacuerdo sumando a más personas.

De esta manera, se quiere enfatizar en que los docentes en varias ocasiones se ven expuestos a situaciones que los ponen en posición de vulnerabilidad, donde el proceder de las familias absorbe su profesionalidad y toda respuesta satisfactoria ante el conflicto: “además, se unió con otros dos padres de familia y los dos súper machos del pueblo me encerraron en la biblioteca; ya después dijeron que había sido yo, la que había cerrado la puerta. 93 -94 -95 (E4). Bajo acciones intimidatorias como: “uno de ellos me cogió y me corrió. Disque porque estaba muy retirada de ellos”. 103 (E4), la docente no tiene más remedio que permanecer en el lugar, pero en su imaginario, está creando escenarios para defenderse en caso de ser atacada: “y pensé, aquí con este celular me defiando” 99-100-101 -102 (E4).

En resumidas cuentas, las estrategias del manejo del conflicto en las crisis con las familias, ponen al docente en la posición de búsqueda de balance, incluso cuando no se tiene claridad frente a qué hacer en una situación conflictiva. Si bien existen protocolos institucionales para mediar el conflicto, hay evidencias claras en estas narrativas, de que el reglamento institucional se queda corto en divulgación, soporte y legitimación de estrategias adecuadas del manejo del conflicto con las familias, otra tarea más para la formación profesional de los docentes.

6.5 Capítulo 5: La comunicación

Pertinentemente, la revista Salud, de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, expone en palabras de Gómez (2016), que la comunicación es un tema tan antiguo como el hombre y tan importante como él. Muchos problemas y conflictos se resolverían democráticamente si la comunicación entre los seres humanos partiera de escuchar con respeto y tolerancia, posibilitando la expresión honesta y clara de los mutuos intereses y sentimientos” p.5

A partir de esto, la comunicación toma un papel decisivo en las relaciones entre familias y docentes, porque no solo se trata de transmitir un mensaje hablado, sino ir más allá de la interacción entre dos o más personas, es leer contextos, emociones, ideas, lenguaje no verbal, etc.

Desde las situaciones conflictivas entre docentes y familias, la comunicación puede entenderse como algo que va más allá de las palabras. Aquí juegan un papel importante aspectos como el tono, la postura, y los gestos de ida y vuelta para comunicar un mensaje.

Así que no basta con la voluntad de querer expresar el mensaje, sino con el reconocimiento de elementos que dificultan la comunicación, como, por ejemplo, las acusaciones, reproches, amenazas, interrupciones, etiquetas, etc.

En este capítulo se pretende analizar los estilos de comunicación entre docentes y familias, y viceversa, a partir de las narrativas de seis docentes de dos instituciones educativas de Antioquia, como los caminos o alternativas que toman ambos actores ante la presencia de un desacuerdo que genera conflictos.

La literatura sobre los estilos de comunicación es amplia, así que no es fácil atribuir la creación de los estilos de comunicación a una sola persona, ya que es un concepto que ha sido influenciado y desarrollado por múltiples estudios y teorías a lo largo del tiempo.

En este caso, cabe inscribirse en los estilos de comunicación pasivo, asertivo y agresivo, donde no es casual que el segundo esté en el medio.

En cuanto al estilo pasivo de comunicación, se puede resaltar que se demuestra que los intereses de los demás prevalecen sobre los deseos y motivaciones de uno de los actores, lo que se relaciona con la evitación y el servilismo como estrategias de manejo del conflicto. Por su parte, el estilo agresivo es cuando se expresan sentimientos, deseos o ideas por encima de las de los demás, y se relaciona con la dominación.

El punto medio, el de la comunicación asertiva, sería el camino del respeto y la comprensión por las ideas propias y ajenas, en pro de afianzar las relaciones sociales. Sin duda, un reto en la comunicación humana.

En esta investigación se hacen evidentes los estilos de comunicación pasivo y agresivo como común denominador en las narrativas de los docentes.

6.5.1 Familias hacia docentes

Cuando se trata de la comunicación de las familias hacia los docentes, el estilo predominante es el agresivo: palabras que descalifican o anulan la voluntad de comunicarse con el docente, “Me mandó a decir con la mamá que ella - no tenía nada que hablar conmigo” 61 -62 (E6); situaciones que denotan ejercicio de poder de las familias sobre el mismo, “Ella inmediatamente sin mediar palabra, me dio un sermón donde yo me quedé callado y solamente la escuché” 58 -59 (E5); culpabilización, “diciéndome que yo había tenido la culpa de que la estudiante actuara así, que dejara de darle tanta confianza a los estudiantes” 35 -36 (E3); negación de la responsabilidad, “la mamá me responde en el comunicador que la responsabilidad de ella no es esa” 58 (E9); y actitudes de enojo que ilustran pertinentemente la agresividad, “llegó

la mamá al mediodía (enojada)” 150 (E1), “la mamá vino como con ganas de pegarme” 176 -177 (E1).

Desde este estilo agresivo de comunicación, se vuelve entonces a algunos elementos importantes ya mencionados, y otros por mencionar.

El primer elemento para tratar de analizar el estilo de comunicación agresiva de las familias lleva a pensar sobre el contexto.

Volver al contexto, proporciona detalles y predice la forma en que se comunican las familias. El lugar, el momento, los roles sociales, las relaciones interpersonales, las emociones, y en general, todo el entramado cultural en el que están sumergidas las familias, son determinantes para hacer una lectura de su comunicación con los docentes.

Tocar con la otredad, la subjetividad, no es cosa menor cuando se trata de los conflictos entre docentes y familias. ¿Pero, quién es el otro?

Si bien las personas se vinculan y se inscriben en comunidades, según Nieto, (2011): “Lo que hoy se vuelve visible en grupos "definidos por su identidad" es la presencia del *otro*, alguien diferente del "establecido", que ha llegado a habitar su lugar y a quien, en consecuencia, hay que mirar con recelo, con desconfianza; hay que preguntarle por su origen, pues su presencia es amenazante. El *otro* es peligroso” (p. 224).

De esta manera, la agresividad en la comunicación de las familias hacia los docentes, se puede interpretar desde la poca comprensión a la otredad, y la predisposición frente al interlocutor como detractor: “el papá va diciendo que dejara de ser morbosa, que yo le había puesto el pecado a esa imagen” 77 -78 (E3), generando así la dispersión a la solución del conflicto que presenta un estudiante frente al uso de las redes sociales, y la negación al docente como el “otro” que está hablando.

La negación de la otredad se ha evidenciado en cada contexto de la sociedad, especialmente en el contexto escolar, sobretodo en el marco de las políticas económicas y la ideología social, cuando en 1980, se abrió la puerta a que “la educación pasara de ser un derecho a ser considerada como un servicio” (Sancho y Hernández, 2019, p. 179), lo que implica entonces que la educación sea mercancía, y la enseñanza un servicio dentro del mercado.

En consecuencia, la organización de la escuela como una empresa y la de las familias como clientes, se ha venido creando la estandarización de la enseñanza a partir de pruebas y listas de chequeo, donde los países y las escuelas son clasificadas, asumiendo que el profesorado se dedique sobre todo a enseñar a “responder las pruebas y no a llevar a los alumnos a explorar y a dar sentido a las relaciones consigo mismos, con los demás y el mundo. Siendo la segunda una profunda desvalorización y precarización del profesorado” (Sancho y Hernández, 2019 p. 180), lo que sugiere cierto poder de las familias para exigir la prestación de un servicio a expensas de docentes incomprendidos y muchas veces irrespetados.

Por si fuera poco, en el caso de Colombia, que adelantó un proceso desde el 2013, consolidado en 2020 para pertenecer a La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se tiene una definición para la profesionalidad docente desde los siguientes ámbitos: “el conocimiento base, definido como conocimientos necesarios para enseñar; la autonomía, definida como la toma de decisiones de los profesores sobre aspectos relacionados con su trabajo; y las redes de docentes, definidas como las oportunidades para el intercambio de información y apoyos necesarios para mantener un alto nivel educativo”. (p. 1)

Pero este ideal, que parece ser inofensivo, corrobora una profesionalidad excluyente cuando se afirma que “el apoyo a la profesionalidad docente es, en general, menos habitual en centros con una situación socioeconómica desfavorable que en los centros más favorecidos” p.3.

Rodeadas por diversas situaciones socioeconómicas, y el rol de clientes impuesto por el sistema mundo capitalista, las familias exigen, protestan y expresan con agresividad la prestación del servicio educativo bajo sus términos, porque “el cliente siempre tiene la razón”.

El siguiente elemento a analizar sobre el estilo de comunicación agresivo desde las familias hacia los docentes, es que, independientemente de la forma de comunicarse, las familias se dirigen a la escuela sin dudar.

La asistencia a la escuela y la respuesta (aunque agresiva), de parte de las familias, sugiere algo más que la exigencia hacia los docentes. Esto quiere decir que, a pesar de la forma agresiva de comunicarse, las familias responden llamadas, mensajes, acuden a las citas, y recurren a la escuela. Lo que no se define aún, es el objetivo real de la presencia de las familias, porque estas pueden ver a los maestros como depositarios de sus dificultades y actitudes agresivas, o como agentes de solución ante las problemáticas presentadas. Sería interesante indagar en futuras investigaciones acerca de las motivaciones reales de los padres al acudir a los docentes, pero, desde las narrativas analizadas, el estilo de comunicación agresivo es perjudicial, y parece incrementar las crisis y conflictos con los docentes: “Profesora, no sé qué, venga, yo veo, estoy súper brava, súper enojada. 155 (E1).

De esta manera, el estilo de comunicación agresiva que emplean las familias hacia los docentes, nuevamente pone a medio camino la solución de los conflictos entre ambos, por la ausencia de la asertividad al comunicarse, con un agravante evidente: si el docente no es valorado desde el ejercicio de su profesionalidad, y si se ve enfrentado constantemente a la normalización de la forma de comunicarse de las familias, si no hay límites establecidos, divulgados, compartidos respetuosamente a las familias, el bucle de irrespeto llevará consigo profesionales agotados, llenos de incertidumbre, y probablemente igual de agresivos.

6.5.2. *Docentes hacia familias*

Siguiendo por la línea de los estilos de comunicación, en las narraciones de los docentes, se evidencia la comunicación pasiva, en tanto los docentes se agotan de la agresividad de las familias, e intentos de comunicación asertiva, que, precisamente son frenados ante las actitudes de agresividad.

La comunicación en la escuela es un aspecto fundamental para garantizar el buen funcionamiento de las instituciones educativas y fortalecer las relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar, favoreciendo cada día el proceso de enseñanza-aprendizaje. Farias (2024), afirma que la comunicación organizacional, también conocida como comunicación corporativa, es el conjunto de formas de comunicación en los distintos tipos de organizaciones: empresas, instituciones educativas, organizaciones no gubernamentales, etc.

Tener una comunicación efectiva y fluida, entre los docentes y las familias en la escuela es un aspecto crucial para garantizar el éxito académico, el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes. Además, una comunicación efectiva y colaborativa entre ambas partes, contribuye a establecer un ambiente educativo favorable para fortalecer la confianza en los docentes y las familias con un diálogo con límites sanos, en los que se pueda expresar las tensiones que se dan por situaciones conflictivas en la escuela.

La buena comunicación entre docentes y padres de familia cuando contiene palabras conciliadoras, permite también llegar acuerdos entre las partes con voluntad transparente, entre directivos, docentes, personal administrativo, estudiantes, familias y demás miembros de la comunidad educativa.

Es fundamental contar con canales de comunicación efectivos que faciliten la interacción entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Estos canales pueden incluir reuniones

presenciales, comunicación digital a través de plataformas educativas, correos electrónicos, grupos de mensajería instantánea, compartir información relevante, propiciar espacios para expresar opiniones, preocupaciones y mantener una comunicación constante para informar a todos los implicados en la vida escolar.

De acuerdo con lo anterior, este trabajo de investigación ha llevado a escuchar las narraciones de docentes que cuentan situaciones conflictivas con los padres de familia en el contexto escolar, quedando en evidencia que la mayor dificultad entre la comunicación entre familia y escuela, es que las familias se desligan a la escuela y no trabajan en conjunto con los docentes, omitiendo la comunicación asertiva.

Promover una comunicación asertiva implica expresar ideas, opiniones, emociones de manera clara, respetuosa, constructiva entre docentes y padres de familia. Pero cuando alguna de las partes no permite que haya este estilo de comunicación, se pueden generar conflictos, como lo menciona uno de los docentes entrevistados: “Le dije a la mamá: ¿sabe qué?, bote ese veneno, porque usted tiene un veneno más grande que un chucho contra mí, y no se preocupe, que yo no le voy a volver a colaborar para nada, ¡Ya me tiene cansada! “70 -71 -72 -73 (4), donde se nota el agotamiento del docente, y su urgencia por darle una salida al conflicto.

El docente entonces en su voluntad por mantener buenas relaciones con las familias, decide también mediar conflictos que podrían repercutir en el ambiente familiar del estudiante: “Yo intervine y le dije: “no lo castigue, pero si era muy importante, para la próxima vez, se comunique conmigo. 72 -73 (5). Aun así, con la disposición del docente a solucionar, atender, escuchar, intentar brindar un servicio óptimo para las familias, se encuentra con respuestas como: “Profe más grosera es usted que me hizo esperar y ahora dice que no me va atender, usted de profesora no tiene nada” 35 -36 -37 -38 (E6)

Entonces ¿qué aspectos son los que determinan los estilos de comunicación del docente?, ¿Estos estilos están permeados por una formación profesional sólida con respecto a la atención del conflicto con padres de familia, o el docente decide encontrar elementos que le brinda la experiencia para ello?, es decir, ¿está el docente capacitado en habilidades sociales para lidiar con los conflictos con las familias?

En este punto se hace urgente pensar en la comunicación desde los docentes como una oportunidad para incluir el respeto, pero nuevamente aparece el muro de la agresividad en las familias, agregando nuevamente, la posición de vulnerabilidad del profesional, quien no puede asegurar el apoyo de sus superiores, no puede garantizar su seguridad en su lugar de trabajo, y cada vez se le hace más difícil llegar a acuerdos provechosos para la solución de los conflictos con las familias.

El muro de la agresividad sólo puede ser derribado a través de la asertividad, pero establecer límites frente a este estilo de comunicación parece ser una de las respuestas para, al menos frenar el conflicto de manera inmediata, como es el caso de una colega que defiende a su compañera: “Entonces la compañera de apoyo le llamó la atención” 45 (E4).

Pero el docente no todas las veces se va a encontrar con la reconfortante casualidad de sentirse apoyado por un colega o directivo, y debe lidiar con el conflicto desde su profesionalidad, su personalidad o cualquier estrategia que tenga disponible en el momento.

De esta manera, la comunicación de parte del docente hacia las familias generalmente viene desde la intención de resolver, generar estrategias y crear alianzas con las familias. Aquí algunos ejemplos: “le pedí al niño que me diera el número de teléfono de la mamá y la llamé 140 (E3), “yo le envíé a la mamá una nota donde dice, pues, que el niño tiene muchas dificultades, y

que yo le voy a empezar a mandar unos talleres, unas actividades extras” 52-53 (E3), “resulta que me citaron a una reunión con todos los padres de familia” 108 (E4)

El docente evidencia entender que la interacción activa es clave en la comunicación escolar, ya que permite comprender las necesidades, inquietudes y sugerencias de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Como afirma Marín, L. (2002) “Se puede establecer que la comunicación del docente con los padres es un mecanismo dinamizador del desarrollo psicosocial de las niñas; pero es de imperiosa necesidad que el docente encuentre mecanismos alternos que puedan suplir en un momento determinado la ausencia e interés de los padres, y ello sólo es posible a través de un trabajo interdisciplinario que le ayude a la niña a percibir su desarrollo como una necesidad propia y real”

Dicho esto, cabe resaltar que es importante, establecer canales de comunicación abiertos y accesibles para que los docentes puedan mantener comunicación fluida con las familias, informar sobre el progreso académico de los hijos y brindar espacios para la colaboración y el trabajo en equipo, como aspectos fundamentales para fortalecer la relación entre la escuela y el hogar. Pero si la voluntad de comunicarse asertivamente proviene solo de los docentes y no es en doble vía, la alternativa es establecer límites: “Me disculpa señora, pero no estoy en horario de clase. En este momento estoy en una cita médica, y yo le brindé todos los recursos a su hijo en clase y él decidió no desarrollar la actividad y entretenerse en otras cosas”. 100 -102 -103 (E5), aunque estos sean tomados como respuestas hostiles y puedan acrecentar el conflicto.

Con esto se quiere decir, que ambos actores son de vital importancia para la comunicación asertiva. No se puede lograr asertividad cuando hay agresividad, pero el hecho de rendir cuentas puede ser más poderoso: los docentes deben mantener comunicación regular y constante con las familias para informar sobre el progreso académico de los estudiantes, compartir noticias

relevantes, dar retroalimentación y resolver dudas o inquietudes. De lo que no se habla es de la importancia de establecer límites en cuanto a las actitudes con las que llegan los acudientes a la escuela.

En este sentido, el docente decide comunicarse de manera transparente y clara ante una situación conflictiva: “Señora, usted no está citada y tampoco es horario de atenderla” 32 -33 (E6), pero esta situación no deja de ser indeseada para los participantes en el conflicto.

Entonces, se debe brindar un espacio dentro del proceso educativo para que las familias puedan expresar sus inquietudes, sugerencias y opiniones y que los docentes demuestren comprensión y disposición para colaborar en beneficio del estudiante, y los espacios, ambientes y tiempos sean amigables para todos. Desafortunadamente la inmediatez con la que los padres demandan la atención, y la predisposición de los mismos a exigir un buen servicio sin cumplir con los deberes que les corresponden, sumado a la carrera contra el tiempo que embarga las dinámicas escolares, se pasa por alto la gestión que deben hacer las instituciones educativas para facilitar la comunicación asertiva. Si bien las instituciones deben fomentar la colaboración entre docentes y familias en el proceso educativo de los estudiantes, cada vez es mayor el número de docentes que expresan llegadas inoportunas de las familias, espacios poco adecuados para su atención, o tiempos muy reducidos para el diálogo. Nuevamente a medio camino en cuestiones de comunicación.

Bajo la premisa de la corresponsabilidad entre docentes y familias con respecto a la educación de los niños y niñas, a los primeros se les exige involucrar a las familias en actividades escolares, invitarlas a participar en reuniones, talleres o eventos educativos y trabajar en equipo para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, pero siempre se asoma la incertidumbre por la forma de comunicarse de las familias.

Por otro lado, en referencia a los canales de comunicación virtuales que emplean los docentes hacia las familias, Urias et al. (2017), sostienen que Los docentes consideran que las familias pueden utilizar las tecnologías de la información para favorecer el logro escolar de los hijos, ya que les permiten informarse acerca de prácticas de crianza efectivas, comunes con el docente y estimular en el hijo motivación hacia el estudio y el aprendizaje del currículo escolar, pero la respuesta de las familias no es del todo coherente con estos esfuerzos: “Le pregunte: ¿Usted por qué no me escribió por WhatsApp o porque no me llamó? sabiendo que el niño ese día, salió temprano de clases y que era muy importante, que estuviera pendiente de él. Pues, si el estudiante llegó a las cinco de la tarde, inmediatamente tenía que haber escrito, le dije a la mamá”. 63 -64 -65 -66 (E5).

La comunicación efectiva y colaborativa entre los docentes y las familias en la escuela es esencial para establecer una relación de confianza, promover el éxito académico de los estudiantes y fortalecer la comunidad educativa en su conjunto. Al establecer canales de comunicación abiertos, mantener una comunicación regular y transparente, practicar la escucha activa y fomentar la colaboración, se contribuye a crear un ambiente educativo en el que todos los actores se sientan involucrados y comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero este involucramiento, para ser efectivo y asertivo, debe ser en doble vía.

Teniendo en cuenta lo analizado anteriormente, el intento de estilo de comunicación asertiva de parte de los docentes, está en evidente desbalance en cuanto al estilo de comunicación agresivo de parte de las familias. Este capítulo esboza en las narrativas de los docentes, la necesidad latente de la formación en habilidades sociales.

Según Roca (2014), las habilidades sociales “son una serie de conductas observables, pero también de pensamientos, emociones, que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales

satisfactorias, y procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos” (p. 11).

En este punto se pretende generar curiosidad en el lector, al enfatizar en el papel de los pensamientos cuando se trata de habilidades sociales, porque cada pensamiento es una representación de la realidad, es decir, “el principal determinante de nuestras emociones y conductas, no es la realidad en sí, ni las situaciones o sucesos que experimentamos, sino cómo los evaluamos” (Roca, 2014, p. 43).

Se diría entonces, que las palabras mágicas para resolver los conflictos de los docentes con las familias son: habilidades sociales y “manejo” del pensamiento. Es decir, las respuestas a las preguntas de esta investigación, resumidas en cinco palabras.

No obstante, teniendo en cuenta la profesionalización del docente, y su profesionalidad, la información acerca de las habilidades sociales llega tarde en un siglo que cada vez demanda más del docente como actor social.

Es posible que el docente desarrolle habilidades sociales con naturalidad y éxito, incluso sin saber qué significan. El asunto es, si el docente adquiere estas habilidades en su formación profesional, o en el ejercicio de sus labores. Si el docente desarrolla sus habilidades sociales como iniciativa de las instituciones de educación superior para su formación, se podría decir, que no se vería enfrentado a la creciente cantidad de conflictos con las familias. Y si desarrolla sus habilidades sociales en la práctica de la docencia, existe la posibilidad de que haya pasado por múltiples situaciones conflictivas para perfeccionarlas.

Entonces, ¿la formación en habilidades sociales se está dejando al azar para los docentes?

Si bien, las instituciones de educación superior le apuestan constantemente a la formación en las habilidades sociales, no se puede negar que este tema es de urgencia para los docentes en todos los contextos y de todas las edades.

7 Conclusiones

El análisis e interpretación de las narrativas de seis docentes de dos instituciones educativas de Antioquia, acerca de las tensiones y conflictos con los adultos responsables de los niños, arroja algunas conclusiones que se mencionan a continuación.

Comenzando por el contexto, se concluye que éste es determinante en la explicación de las relaciones entre docentes y familias. Si bien el contexto es lo que es, desde su entramado de condiciones sociales, económicas, culturales, ambientales en las que se desenvuelven los seres humanos, se puede hacer énfasis en la voluntad que tienen los docentes por transformar gradualmente el entorno de los estudiantes a través de muestras de empatía y compasión. Esto quiere decir, que la voluntad del docente para transformar la sociedad y poner su empeño en una cultura escolar de paz, habita en las aulas y en los hogares de los estudiantes. Los docentes a través de su compromiso y empatía definen su labor como algo que sobrepasa lo meramente académico, y asume la otredad desde la compasión y la comprensión del otro en la medida que presta todos sus esfuerzos y recursos para paliar algunas necesidades pequeñas pero significativas para los estudiantes y sus familias.

En segundo lugar, se puede decir que las familias aplican estilos de crianza autoritario, permisivo o negligente, que generan tensiones con los docentes. Se concluye entonces que el desbalance en las prácticas de crianza en casa, y el uso de la norma en la escuela, genera disparidad en las razones y reacciones frente al conflicto, acentuando las diferencias entre docentes y familias.

Aparte de los diferentes estilos de crianza practicados en los hogares, se plantea la pregunta ¿quién es quién?, con el fin de intentar establecer claridad en los roles de docentes y familias. En este punto se concluye que está por redescubrirse la diferenciación y

complementariedad de dichos roles, debido a que las familias delegan ciertas responsabilidades casi que intransferibles a los docentes: salud, alimentación, cuidado de los menores al finalizar la jornada escolar, etc.

Sin embargo, el docente desde su profesionalidad está presto a indagar sobre el contexto de los estudiantes en los hogares, dándole un tinte más humano a la educación. Parece ser que este desde la comprensión de las experiencias de los estudiantes en el hogar y de lo que reflejan en la escuela, tiende a crear espacios de mayor y mejor comprensión de la vida de las familias, aportando reflexiones para establecer su punto de vista como persona y como profesional.

Cuando se trata de las expectativas de familias a docentes, se concluye que las familias esperan mucho más del docente, de lo que en sus funciones puede dar, convirtiéndose en depositario de problemas sociales relevantes en el contexto.

En el mejor de los sentidos, se puede concluir que las familias reconocen a los docentes como sujetos importantes dentro de la educación de sus hijos, porque de cierta manera están confiando en su capacidad para decidir y hacerse cargo de diferentes situaciones pese a saber que no corresponden enteramente con los deberes de los mismos.

En cuanto a las expectativas de los docentes a las familias, se concluye que los primeros reclaman la presencia de las segundas, exigiendo su colaboración y cumplimiento de las políticas escolares en corresponsabilidad.

En este punto se corrobora al docente como sujeto influyente dentro de las familias, como un educador de sociedad, que, por su labor, ha de constituirse como una guía para la misma. Además, se reivindica su quehacer como conocedor de la sociedad en la que habita a través de la reflexión y la observación constante de los estudiantes dentro de las aulas de clase. En definitiva,

el docente se presenta como un lector de la sociedad, que requiere del apoyo de las familias, pero sabe que es él o ella misma quien debe conducirlos a este fin.

Dicho esto, se puede decir que el docente no se presenta con la intención de querer desligarse de los problemas sociales relevantes, sino con el objetivo de incluir a las familias en la constitución de una sociedad más justa, precisamente otorgando la merecida importancia al contexto familiar del estudiante como determinante de sus acciones y progresos en la etapa escolar de básica primaria.

Desde el manejo del conflicto, se puede concluir que docentes y familias responden desde diferentes estrategias: los docentes aplican la dominación, el servilismo y la evitación, y por su parte, las familias utilizan las estrategias de dominación y evitación.

Ante la ausencia de estrategias de manejo de conflicto basadas en la integración y el compromiso, cabe concluir que los docentes requieren de elementos prácticos en su formación profesional para manejar los conflictos con las familias de manera eficaz.

No basta entonces con conocer teorías sobre el manejo del conflicto, sin antes leer los contextos de los estudiantes y sus familias, sin antes leerse a sí mismos.

El docente debe reivindicar su fuerza transformadora y recuperar la confianza y el autoconocimiento, abriendo la puerta al diálogo, otorgando voz a todas sus vivencias, y ampliando sus visiones a través del manejo del conflicto en la práctica y la comunicación constante con sus colegas.

Por último, en cuanto a la comunicación como factor determinante en las relaciones entre docentes y familias, es importante concluir, que tanto docentes como familias, se comunican desde los estilos pasivo y agresivo, dejando en la mesa la necesidad de la comunicación asertiva. Así las cosas, tanto los docentes como familias siguen estando presentes en el espacio físico que

constituye la escuela, el centro educativo o el aula de clase, y en el espacio virtual con las redes sociales y los medios de comunicación. Esto sugiere que, al menos la voluntad hacia el encuentro está presente tanto en las familias como en los docentes. Sin lugar a dudas, y aunque en esta investigación los encuentros entre estos actores generaron crisis en la comunicación, es de valorar la potencia que tienen el esfuerzo en tiempo, espacio y diálogo que se presenta ante una situación conflictiva, y que se pueden convertir en una oportunidad de mejora para toda la comunidad educativa.

Como conclusión final, cabe decir que, a partir de las narrativas de seis docentes de dos instituciones educativas de Antioquia, acerca de las crisis y tensiones con las familias, las situaciones conflictivas están enmarcadas en asuntos de contexto, asunción de roles, diversas expectativas y formas de manejar el conflicto, que se encuentran en desbalance, y requieren de la profesionalización y profesionalidad docente enfocadas en habilidades sociales.

En la medida que el docente practique habilidades sociales desde su formación temprana, puede tener más elementos para llegar al equilibrio cuando se trata de situaciones conflictivas con las familias, saliendo de su rol de arbitraje para convertirse en gestor de paz en todos los entornos que habita.

8 Recomendaciones

A partir de esta investigación, surgen algunas recomendaciones desde diferentes puntos de vista, que pueden ser útiles para el lector:

En primer lugar, desde el punto de vista metodológico, sería pertinente ahondar en el tema del conflicto entre docentes y familias desde el enfoque crítico-social de la investigación cualitativa. Esto podría facilitar reflexiones sobre la transformación de la realidad por medio de la autorreflexión y la relación teoría- práctica.

A través de los niveles emancipatorio, la liberación y la autorreflexión, característicos del enfoque crítico-social, se abre la posibilidad a que las familias de los estudiantes tomen voz propia, lo que podría ser una interesante materia de investigación y una alternativa que propenda por el conocimiento de las mismas desde un punto de vista más profundo y comprensivo.

Por otro lado, ante la urgencia de hacer equipo con las familias, y desde el punto de vista académico, se invita a todas las facultades de educación del país, a seguir indagando sobre las relaciones entre docentes y familias, no solo las que causan conflictos, sino las que tienen procesos positivos de corresponsabilidad, actitudes de apertura, y comunicación asertiva.

Es importante también, dirigirse a experiencias de éxito con las familias en diferentes contextos, para detectar estrategias de manejo del conflicto que puedan ser provechosas para la comunidad de docentes.

Esto implica necesariamente una alta difusión y participación de los docentes en iniciativas como el Centro de Pensamiento Pedagógico, que pone las palabras de los docentes en la eternidad de la escritura, lo que no solo es un insumo propicio para la investigación sino, un excelente recurso para sentirse identificados y escuchados desde una profesión que construye sociedad y necesita ser reivindicada.

En este sentido, se recomienda, además, involucrar a las familias en la lectura de las experiencias de los docentes, pues son ellas quienes deben saber de primera mano las inquietudes, soledades y múltiples tareas que estos enfrentan cada día. El recurso humano que hay en las instituciones debe ser aprovechado y potenciado a través del diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, se plantean algunas recomendaciones prácticas, en pro de la aplicación de este estudio: Una de las recomendaciones está relacionada con el llamado a las instituciones de educación superior a profundizar en sus planes de estudio acerca de las habilidades sociales en los docentes de básica primaria del país, con el fin de mitigar los efectos poco favorecedores que tienen para la profesionalidad del docente los conflictos con las familias. Además, se propone que, desde los planes de estudio, se permitan crear y difundir en las instituciones educativas, protocolos de atención a las familias, en coherencia con la legislación colombiana, pero de manera menos teórica y más práctica, atendiendo a las necesidades reales de ambos actores.

Asimismo, se recomienda a las directivas de las instituciones educativas, gestionar estrategias para que docentes y familias conozcan sus derechos, deberes y límites, y convertirlas en políticas institucionales a favor de la solución asertiva de los conflictos.

En cuanto a los docentes de básica primaria, se recomienda continuar con su profesionalización enfocada en la dignificación de su profesión a través de la investigación y el desarrollo de habilidades sociales, lo que implica un esfuerzo de todas las instituciones educativas por constituir centros de investigación escolar, donde la bandera sea la voz de los docentes, su sentir con respecto a su profesión, sus deseos, anhelos, frustraciones y posibles soluciones, donde las familias sean también protagonistas.

Referencias

- Acevedo, A y Rojas, Z. (2016). Generalidades del conflicto, los procesos de paz y el posconflicto. *Revista de la Facultad de derecho y Ciencias Políticas*, 46(124), 33-45. Doi.org/10.18566/rfdcp.v46n124.a03
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.
<https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Alzate, L. y Gutiérrez, M. (2016). *La incertidumbre de ser maestro en Colombia: una apuesta por resignificar un pacto pedagógico que humanice*. [Máster Thesis Universidad de San Buenaventura] <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/ceb0d942-a012-4d35-b96a-8ed4d5cc2437/content>
- Ansolabehere, K., Robles, J., Saavedra, Y., Serrano, S., y Vázquez, D. (2017). *Violaciones, derechos humanos y contexto: herramientas propuestas para documentar e investigar. Manual de análisis de contexto para casos de violaciones a los Derechos Humanos*. Editorial Flacso. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5766/10.pdf>
- Arteaga, N. L. C. (1999). Ética y profesionalidad en la formación de maestros. RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua. *Revista de Escuelas Normales*, (35), 41-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118030>
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología(PUCP)*, 34(2), 261-291.
<https://dx.doi.org/10.18800/psico.201602.002>
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267. <https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302>
- Bautista, J. (2006). *Discusión sobre las funciones docentes: los desafíos para el siglo XXI*. El Guiniguada.

-
- Belmonte, M. Bernádez, A y Conzi, Q. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista Valore*, 1(13), 25-50.
<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/465>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2(1), 79-109. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929>
- Borafull, de I., (2010). *Bases para una orientación familiar de fortalezas y competencias*. [Doctoral dissertation, Universitat Internacional de Catalunya].
- Borda Rivera, E. A., Medina Gordillo, S. Y., y Turpo Gebera, O. (2019). Violencia en las relaciones sociales y capacidad de resiliencia en una comunidad educativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(2), 78-89. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202019000200078&script=sci_arttext
- Brandoni, F. (2017). Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes. *RELAPAE: Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación.*, (7), 136-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9181797>
- Caicedo, I. (2021). *Padres y maestros en la educación, conflictos o responsabilidades. Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar*. [Tesis de maestría Universidad Nacional de Colombia].
- Cedeño, F. M. H. (2020). Técnicas para mejorar la comunicación asertiva de los padres de familia, de la unidad educativa fiscomisional “Mariana de Jesús” del cantón El Tambo, provincia del Cañar.(Revisión). *Roca. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 16(1), 824-835.
- Centro de Pensamiento Pedagógico (2017). *Voces de maestros por la paz*.
<https://es.scribd.com/document/402902575/VOCES-DE-MAESTROS-POR-LA-PAZ-Centro-de-Pensamiento-Pedag-gico-de-Antioquia-2017-pdf>
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa.
- De Souza, L. (2009). *Una mirada genérica de los conflictos*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Departamento Administrativo de la Función Pública, (2022). Concepto 099701 de 2022. Colombia.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=197065

-
- DeVries, R., y Zan, B. (2018). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Artmed Editora.
- Duarte, A., y Abreu, J. (2014). La Autoridad, Dentro del Aula; Ausente en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. *Daena*, 9(2), 90-121 <http://www.spentamexico.org/v9-n2/A9.9%282%2990-121.pdf>
- Echevarria, M. (1995). La profesionalidad docente hoy. *VI Jornada de Consejos Escolares De las Comunidades Autónomas y del Estado*.
- Pérez, S., y Linzmayer, L. (2018). Los buenos profesores en la mirada de padres y apoderados. *Educación y educadores*, 21(3), 373-387. DOI: 10.5294/edu.2018.21.3.1
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Brill.
- Garcia, L. (2019) El increíble poder de las expectativas. BlogCoaching.com
- Guzón-Nestar, J. L., y González-Alonso, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles salmantinos de educación*, (23), 31-54. <https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/22/14>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw- Hill.
- Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño. (2020). *P. E. I. 2020*. <https://iegaa.edu.co/wp-content/uploads/2020/10/PEI-2020.pdf>
- Iturbide, P y López, J. (2021). Conflictos, dilemas éticos y engagement de docentes universitarios: el caso de la UPAEP. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Jiménez, L. (2000). Los juegos de la reforma y la constitución de la profesionalidad docente. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (17), 65-72. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933010>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272. DOI: [10.1080/13540600902875332](https://doi.org/10.1080/13540600902875332)
- Kinicki, A., y Kreitner, R. (2003). Comportamiento organizacional. *Editorial Mc Graw Hill*.
- Kñallinsky Ejdelman, E. (2003). Familia-escuela: una relación conflictiva. *El Guiniguada*.

-
- Rojas, H. L., y Gutiérrez, M. L. (2004). Enfoques de análisis de los contextos educativos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 4(8), 60-67. [Dialnet-EnfoquesDeAnalisisDeLosContextosEducativos-1317942.pdf](#)
- Landín Miranda, M. D. R., y Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lederach, J. (1993). *Elementos para la resolución de conflictos*. Secretaría de educación y cultura de Antioquia.
- Ley General de Educación. (Ley 115 de 1994) Art. 5° y 7° [Ley 115 1994.doc](#) ([mineducacion.gov.co](#))
- Lisette, I. P. D. (2022). *Propuesta para mejorar la relación entre padres de familia y docentes en el proceso educativo de los niños/as de educación general básica del subnivel elemental del cantón Atacames provincia de Esmeraldas* (Doctoral dissertation, Ecuador-PUCESE-Escuela Ciencias de la Educación–Educación Básica).
- Lobo Ropain, M y Ruiz Guzmán, Y. (2019). *La fábula una estrategia didáctica para la mediación del conflicto escolar*. [Tesis de Maestría Universidad de la Costa].
- López, G., y Guiamaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya. Revista Universitaria de desarrollo social*, (10), 31-55. <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/6742>
- Manso, J., y Moya, J. (2019). Profesión y profesionalidad docente. *Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano. Anele Rede*.
- Marina, J. (2004). *Aprender a vivir*. Ariel.
- Ministerio de Salud y Protección Social, (2019) *Política Integral para la Prevención y Atención del Consumo de Sustancias Psicoactivas. Resolución 089*. [089 dopta Política integral para Prevencion y Atencion del Consumo de Sustancias Psicoactivas \(minsalud.gov.co\)](#)
- Misad, R., Misad, K., y Dávila, O. (2022). Desarrollo de la profesionalidad docente: una revisión de la producción académica. *Gestionar: revista de empresa y gobierno*, 2(2), 57-73. <https://doi.org/10.35622/j.rg2022.02.004>
- Montes, A. J., Ramos, D., y Casarrubia, J. L. (2018). La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones. *Revista espacios*, 39(10), 6-23.

-
- Montessori, M. (1923.) *El Niño en Familia*. Editorioal la Scuola.
- Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Moya, M., Rodríguez, M., y Rodríguez, E. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 23-50.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>
- Navarro, M. (1999). Análisis de distintas estrategias para la preparación de los padres en la escuela. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(1), 1-16.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=195347>
- OECD, (2016). *La profesionalidad docente*. Teaching in Focus.
- Orden. (212/2004, de 4 marzo). Planes de prevención y atención frente a potenciales situaciones conflictivas con los ciudadanos en los centros e instituciones sanitarias dependientes de la Consejería de Sanidad y Consumo de la Comunidad de Madrid. *Protocolo de actuación ante situaciones conflictivas con los ciudadanos en un hospital. Hospital Universitario Puerta de Hierro*. 2007.
- Oviedo, P. E., Armírola, P., y Helena, L. (2014). *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*. Kimpres.
- Páez, R. M. (2017). Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 823-837. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1520331052016>
- Pérez, J., y Merino M. (2021). *Expectativas-Qué es, definición y concepto*. Editorial Riull.
- Pérez, P. (2015). *“Comunidad, Conflicto Y Participación”*. Editorial Hache.
- Pérez, S., y Linzmayer, L. (2018). Los buenos profesores en la mirada de padres y apoderados. *Educación y educadores*, 21(3), 373-387.
<https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.1>
- Pernas, I. (2019). Comunicación Asertiva en la Comunidad Educativa entre docentes, con estudiantes y sus familias. *Convergence Tech*, 2(II), 83-95.
- Puyana, Y. (2007). El familismo: una crítica desde la perspectiva de género y el feminismo. *Familias, cambios y estrategias*, 3(12), 422.
- Reveco, O. (2000). *La participación de la familia en la Educación Parvularia en el contexto de las reformas. Compilación Encuentro Familia Escuela*. Editorial UCV.

-
- Riessman, C. K., y Quinney, L. (2002). Narrative in social work: A critical review. *Qualitative social work*, 4(4), 391-412. <https://doi.org/10.1177/1473325005058643>
- Robbins, P. (2009). *Comportamiento organizacional*. Pearson Pentice Hall.
- Rodríguez, A. M., Andino, M. G., Portilla, Ó. W., y Coral, R. E. (2018). El conflicto interpersonal como oportunidad para aprender a convivir en la escuela. *Análisis: revista colombiana de humanidades*, (93), 287-315.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7212838>
- Rodríguez, L., Escobar, M., Aveiga, V. y Durán, U. (2019). Estrategia de Formación y Desarrollo de la Competencia Docente llamada Gestionar la Orientación Educativa Familiar. *Revista Información Tecnológica*, 30(6), pp. 277-288. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000600277>
- Rojas, A. (2020). Perspectiva hermenéutica y vigencia narrativa: Apuesta metodológica en Ciencias Sociales. *Universitas Humanística*, 89, 14-25.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh89.phvm>
- Romero, A. (2008). *Transformación constructiva del conflicto*. Fundación UNIR.
- Rousseau, J. J. (1821). *Emilio, ó, de la educación*. Alban y Compañía.
- Rozada, J. (2021). La Ley General de Educación y la profesionalidad de un docente. *Historia y Memoria de la Educación*. (14), 323-334. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021>
- Ruay, G. R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista electrónica de desarrollo de competencias*, 2(6), 115-123.
- Salamanca, A., y Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure investigación*, 27(7), 1-4.
- Sancho, J., y Hernández, F. (2019). *Ser docente para un proyecto de vida en común. Profesión y Profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Editorial ANELE-REDE.
- Sandoval, E. (2021). La profesionalidad docente rural chilena: implicaciones socioeducativas de un desarrollo generativo trascendente. *Praxis Pedagógica*, 21(29), 61-90.
<http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.29.2021.61-90>
- Silva, G., y García, S. (2008). la teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos Derechos y Valores*, 11(22), 29-43. <https://www.redalyc.org/pdf/876/87602203.pdf>

Tinoco, W., Guerrero, J. y Quezada, C. (2017). *Diseño de la investigación cualitativa*. UTMACH Editorial.

UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. (2004). *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030.locale=es>

Yepes, J. (2009). *La profesión docente y las disciplinas científicas*. [Máster Tesis Universidad de Caldas].

Zeller, N. (1995). *La racionalidad narrativa, en la investigación educativa*. En *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores.

Anexos

Anexo 1. Consideraciones éticas y consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Investigadoras: Paula Andrea Velásquez Molina- Laura Ledys Zapata Franco

Asesor: Prof. Dr. Phil. Andrés Klaus Runge Peña

Sr (Sra.) participante:

Usted y la institución educativa que usted representa, han sido invitados a participar en el proyecto “LA PROFESIONALIDAD DOCENTE A LA LUZ DE LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES ENTRE ADULTOS RESPONSABLES (PADRES) Y MAESTRO/AS DE PRIMARIA: UNA INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVO-RECONSTRUCTIVA CON DOCENTES DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ANTIOQUIA”.

Si este consentimiento contiene algunas palabras que usted no entiende, por favor pida explicación a uno de los integrantes del grupo de investigación para que lo asesore. Antes de tomar la decisión de participar en la investigación, lea atentamente este formulario de consentimiento y discuta con el investigador cualquier inquietud que usted tenga.

Algunos aspectos generales que usted debe saber acerca de los estudios de investigación:

- Los estudios de investigación son diseñados para mejorar el conocimiento científico que puede ser útil a otras personas en el futuro.
- Usted puede no recibir ningún beneficio directo por su participación.
- Su participación es voluntaria, puede rehusarse a participar, o puede retirar su consentimiento en cualquier momento y por cualquier motivo.
- Es importante que entienda la siguiente información para poder decidir de una forma libre e informada si usted desea participar; puede preguntarles a las investigadoras cualquier duda que tenga acerca de este estudio, en cualquier momento de su ejecución.

- A usted se le dará una copia de este consentimiento.

¿Cuál es el propósito de este estudio?

Reconstruir interpretativamente la profesionalidad docente a la luz de las situaciones de conflicto interpersonal entre maestros y maestras y padres de familia de dos instituciones educativas de Antioquia.

¿Qué procedimientos incluye el estudio?

La investigación consiste en realizar una entrevista con un enfoque biográfico-narrativo acerca de los conflictos y tensiones que usted como docente ha tenido en su carrera profesional con las familias de sus estudiantes. Dicha entrevista quedará grabada con fines de análisis de la información en el contexto de esta investigación.

¿Qué inconvenientes, malestares y riesgos puede haber con mi participación?

El principal inconveniente será el tiempo que tomará la aplicación de la entrevista. Este tipo de actividades no representan ningún tipo de riesgo para los participantes. El principal malestar que podría ocasionar esta investigación es la diferencia horaria entre los investigadores y los participantes.

¿Cuántos sujetos participarán en este estudio?

Si decide participar, con usted serán 6 docentes, entre los cuales 3 son de otra institución educativa en Antioquia.

¿Cuánto dura mi participación en este estudio?

El tiempo de duración de la entrevista es como mínimo 60 minutos (1 hora).

¿Cuáles son los posibles beneficios?

Es posible que usted no reciba ningún beneficio directo por la participación. (ya se mencionó antes). Sin embargo, su colaboración en la investigación puede proporcionarnos conocimientos que ayuden a analizar e interpretar los conflictos y tensiones entre docentes y familias, un tema común en los diálogos entre docentes.

¿Cómo será protegida mi privacidad?

Su identificación y la de la Institución Educativa (o entidad) que usted representa sólo serán reveladas en el estudio, si usted decide revelarla.

¿Decide usted revelar su identidad en esta investigación? Sí No

¿Decide revelar la identidad de su institución educativa? Sí No

¿Tengo que pagar algo por participar en este estudio?

Usted no tendrá que pagar nada por la participación en la presente investigación.

¿Quién está financiando este estudio?

Esta investigación es realizada en el marco del curso Práctica Pedagógica VII en la línea de educación superior, bajo una metodología de investigación. Esta investigación no posee una fuente de financiamiento.

¿Qué debo hacer si decido terminar mi participación antes de finalizar el estudio?

Su participación en el estudio es voluntaria y usted puede negarse a participar, o retirar su participación en cualquier momento. Si usted desea terminar su participación en este estudio, por favor solicítelo a las investigadoras al siguiente número telefónico:

¿Qué debo hacer si tengo preguntas acerca de esta investigación?

Usted tiene la oportunidad de preguntar y obtener todas las respuestas a sus preguntas sobre esta investigación antes de firmar el consentimiento. Si usted posteriormente tiene otras preguntas relacionadas con la investigación, puede llamar al número telefónico:

¿Qué debo hacer si tengo preguntas acerca de mis derechos como sujeto que participa en una investigación?

Esta investigación ha sido revisada y aprobada por evaluadores asignados por la Coordinación de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Si usted tiene alguna pregunta o preocupación con respecto a sus derechos como sujeto de investigación puede comunicarse con la coordinación de la Licenciatura en Educación Básica Primaria al correo licbasicaprimaria@udea.edu.co

Acuerdo del participante:

He leído la información proporcionada previamente. Voluntariamente acepto participar en este estudio. En constancia, firmo este documento de Consentimiento informado, en el departamento de Antioquia, el día _____, del mes de _____ del año 2023.

Nombre, firma y documento de identidad del participante.

Nombre: _____

Firma: Cédula de Ciudadanía #: _____

Emitido en la ciudad de Medellín (Ant.)

Nombre, firma y documento de identidad de las investigadoras

Nombre: Paula Andrea Velásquez Molina

Firma:

Cédula de Ciudadanía #:

Nombre: Laura Ledys Zapata Franco

Firma:

Cédula de Ciudadanía #:

Anexo 2. Cronograma

Para el desarrollo del proyecto de investigación se plantea el siguiente cronograma de actividades para desarrollar durante los semestres del 2023 /1- 2 y 2024 /1.

| Actividades y Semestre | | 2023/1 | 2023/2 | 2024/1 |
|------------------------|---|------------|-----------|----------|
| 1° | Estructura del proyecto. | 04/02/23 | | |
| 2° | Construcción y análisis del estado del arte, revisión bibliográfica. | 27/03/2023 | | |
| 3° | Diseño metodológico y creación de instrumentos para la recolección de información. | | 06/06/23 | |
| 4° | Trabajo de campo con los docentes. | | 20/ 11/23 | |
| 5° | Recolección, categorización, Análisis e interpretación de las entrevistas narrativas. | | | 22/02/24 |
| 6° | Escritura final del proyecto. | | | 05/05/24 |
| 7° | Presentación del proyecto. | | | 12/06/24 |