



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Ciencias Sociales

Magíster en Psicología.

Mención Psicología Comunitaria

Familia y participación en el contexto escolar.

**Aportes para la formación de ciudadanía en el modelo educacional de
una Fundación Católica.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología,
Mención Psicología Comunitaria.

Autora: Ana Cristina Pironio Rebottaro.
Profesor guía: Pablo Valdivieso Tocornal.

Santiago de Chile, Julio 2011.

AGRADECIMIENTOS:

A mis padres, Rita y Jorge, quienes sembraron en mí el espíritu de fortaleza y perseverancia.

A mis hermanas, Graciela, Silvia, Julia Manuela y María Rita, quienes acompañan mi vida con su generoso amor fraterno.

A mis sobrinos, Alfonsina, Jorge y Juan Ángel, quienes hacen gozosa mi existencia.

A mi familia chilena: Isabel, Cecilia, Juan y Joaquín; Eliana y María Eliana, quienes me nutren de su afecto y sentido de hogar.

A todos los hombres y mujeres que han enriquecido mi vida personal y profesional con su ejemplo de compromiso a favor de aquellos seres humanos despojados de su dignidad.

Índice

I. INTRODUCCIÓN	4
II. ANTECEDENTES	6
1. Antecedentes Teóricos y empíricos	6
1. Una propuesta educativa desde el sector social	6
2. La participación de las familias en el P.E.I de la Fundación	8
3. La educación y la participación a nivel mundial	10
4. La enseñanza de la participación como ejercicio de la ciudadanía	11
5. La educación y la participación en Chile	13
6. El empobrecimiento en Chile y la participación	20
7. La Psicología Comunitaria y la participación	22
2. Pregunta de investigación	26
3. Objetivos	26
1. Objetivo General	26
2. Objetivos Específicos	27
III. MÉTODO	28
1. Diseño	28
2. Participantes	28
3. Técnicas de recolección de datos	31
4. Análisis	32
5. Aspectos Éticos	32
IV. RESULTADOS	34
1. Participación familiar en el colegio	36
2. Ejercicio de la ciudadanía	52
3. Sentido de Comunidad escolar	55
4. Efectos de la participación	57
V. DISCUSIÓN	62
VI. CONCLUSIONES. RECOMENDACIONES	76
VII. REFERENCIAS	81
VIII. ANEXOS	87

RESUMEN:

Este trabajo pretende aportar a la reflexión sobre el tema participativo de las familias en las escuelas y realizar una aproximación a las estrategias de intervención de carácter participativo que se propician en las instituciones educativas en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, con la intención de contribuir al desarrollo de las competencias para el ejercicio de la ciudadanía.

La presente investigación es de tipo cualitativo utilizando para el análisis de datos, el análisis de contenido. Se pretende explorar en torno a las interpretaciones sobre los significados de la participación familiar en el contexto escolar, según la perspectiva de los padres, madres y apoderados, y los docentes.

Los principales resultados obtenidos muestran que hay diferencias de significados y atribuciones de las prácticas según sean referenciadas por un lado, por padres, madres y/o apoderados y por otro, por los profesores. Los primeros entienden la participación ligada a prácticas de autogestión de sus propias iniciativas, o para la autorealización personal, o que redunden en beneficio directo de sus necesidades familiares. En tanto, los docentes refieren como instancias de participación aquellas relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje o para el control y ajuste de las conductas de los estudiantes.

En virtud de los resultados obtenidos, se plantean algunos aportes reflexivos y estrategias de intervención para la formación de ciudadanía dentro del modelo educacional que sustenta esta investigación, y a la luz del marco teórico y metodológico de la Psicología Comunitaria.

I. INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se pretende explorar los significados y efectos de las prácticas de participación que se presentan en los padres, madres y apoderados de familia en un colegio perteneciente a una fundación católica, desde la perspectiva de estos mismos y también de los docentes o educadores, con la finalidad de generar aportes para la formación ciudadana dentro del modelo educacional de dicha organización.

Las razones que motivan este trabajo de investigación se inscriben dentro de la pregunta por las características participativas que puedan presentar las comunidades educativas en relación a las familias de sus estudiantes, y de cómo éstas promueven elementos de cambio o transformación social, especialmente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

Si se piensa en los fundamentos que sustentan dichas razones, la literatura consultada al respecto, sugiere que la participación dentro del contexto escolar es uno de los aspectos deseables de profundizar como una manera de buscar la equidad social en un país como Chile, donde existen elevados índices de desigualdad y pobreza; condición que se refleja en las instituciones educativas creadas por la Fundación que respalda esta investigación.

Teniendo en cuenta la indagación que se hará sobre los modos de participación escolar de las familias y sus significados, entendemos que se inserta dentro de uno de los grandes temas que la psicología comunitaria ha tratado de establecer como eje de su quehacer. En otras palabras, diremos que la importancia de esta investigación radica en el aporte que se pretende realizar a las instituciones educativas en cuanto comunidades que tienen a su cargo la posibilidad de generar en su propuesta educacional, estilos de inserción social que redunden en ejercicios de ciudadanía más democráticos y orientados al compromiso por el cambio de los modos sociales que no se ajustan a la preservación de una vida digna y justa para todos.

En base a lo anterior, la pregunta que nos interpela para este análisis es: **¿Cuáles son las prácticas participativas y sus significados, que realizan las familias en el Colegio investigado, según los puntos de vista de padres, madres y/o apoderados, y educadores?**

El carácter de la investigación será cualitativo, teniéndose por procedimiento para el análisis de datos, el análisis de contenido según lo entiende Piñuel (2002). De esta manera se pretende explorar en torno a posibles nuevas interpretaciones sobre las formas de participación familiar y los significados que atribuyen a ellas los padres y docentes en el contexto escolar.

II. ANTECEDENTES

En este apartado se revisará en primer lugar, el origen y sentido del proyecto educativo que sustenta esta investigación, examinándose las bases participativas para las familias que se descubren en dicho modelo educacional.

Luego, se presentan algunos estudios de carácter internacional sobre el estilo participativo de las familias en educación, para continuar profundizando en la enseñanza de la participación como ejercicio de la ciudadanía.

Se analiza posteriormente el tema de la participación en Chile en el regreso a la democracia y su desarrollo en el contexto educacional; se establece la relación entre el empobrecimiento y la acción participativa, para finalizar dando el marco teórico de la participación desde la perspectiva de la Psicología Comunitaria.

1. Antecedentes teóricos y empíricos

1. Una propuesta educativa desde el sector social

En los años noventa, Chile se enfrenta al desafío de su recién estrenada democracia con una educación que contempla la necesidad de una enseñanza de mayor calidad, mejor distribución de oportunidades y un estilo de gestión que se proponga una mayor participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

En relación al modelo de gestión educativa vigente, un grupo de particulares ligados a la religión católica se moviliza ante la posibilidad de realizar un aporte en el área pero con la clara intencionalidad de priorizar aquellos aspectos que se observan debilitados en el sistema educacional del momento. Concretamente, estas personas manifiestan preocupación acerca de las posibilidades reales de que aquellos ciudadanos de sectores pauperizados puedan acceder a dicha educación de calidad.

Para esto, se gesta una Fundación que tendrá como misión otorgar educación de calidad a la población de escasos recursos ubicada en sectores periféricos de Santiago, apostando a generar un fuerte compromiso y participación de las familias en dicho proceso educativo (F.B.E, Proyecto Educativo Institucional, 2010).

Dicho proyecto se propone un desafío ampliamente ambicioso en cuanto al logro de la excelencia académica desde lo curricular, pero también se anima a realizar una apuesta por la inclusión de aquellos miembros de la comunidad educativa que han sido en la mayoría de los modelos escolares “los convidados de piedra”: la familia.

En el Proyecto Educativo Institucional¹ que inspira a los colegios que gestiona esta Fundación, la participación de las familias constituye un eje fundacional que va acorde a un modelo pedagógico que se cimienta en el concepto de formación integral de sus estudiantes.

En los principios generales que se establecen dentro de su proyecto pedagógico, se entiende que la escuela debe potenciar una alianza con las familias de sus estudiantes, entendiendo que el verdadero impacto educacional en ellos se dará mediante la unión de ambas partes.

Las áreas en las cuales se precisa la intervención familiar implican la integralidad de las dimensiones abordadas desde este modelo educativo, cobrando relevancia tanto en lo académico como en lo formativo, ya que al ser una fundación de orientación católica incluye la *animación de la fe* junto a la transmisión de valores, la formación de hábitos de estudios y el seguimiento de los aprendizajes.

La Fundación que respalda esta investigación, gestiona en la actualidad ocho colegios en distintos sectores de Santiago, todos ubicados en barrios de la periferia y de contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica. El que sustenta nuestra investigación es un Colegio situado en la Comuna de Maipú.

¹ De ahora en adelante Proyecto Educativo Institucional, se mencionará en el texto como PEI.

El mismo está ubicado en la Villa Esperanza II de Maipú y abrió sus puertas a la comunidad en 2001. Es un colegio de Jornada Completa, con Educación Técnico-Profesional, que se imparten bajo las modalidades de Administración, Gastronomía y Telecomunicaciones. Cuenta en la actualidad con casi 1600 estudiantes y una planta de profesores de 74 docentes.

2. La participación de las familias en el Proyecto Educativo de la Fundación

Uno de los aspectos que se subraya en el modelo educativo fundacional es el estudiante que se pretende formar, es decir, la visión antropológica que mueve a la Fundación destaca, entre otros aspectos, el formar hombres y mujeres que se reconozcan a sí mismos como una historia que le da forma y sentido a su vida, con competencias sociales basadas en la comunicación y resolución de problemas, en aprender a aprender, efectividad personal, trabajo en equipo, emprendimiento, autonomía y libertad responsable, que sean abiertos/as al conocimiento, a la información, a la cultura y que tengan capacidad de diálogo y escucha, abiertos/as a la comunicación y el entendimiento formado al servicio de los demás y del país (FBE, Proyecto Educativo Institucional, p. 10-12)

Para llevar a cabo este proyecto, la Fundación asegura la aplicación de diseños curriculares basados en programas que entrega el Ministerio de Educación, a partir de lo cual, y de acuerdo a sus prioridades, se agregan programas específicos y horas adicionales para aquellos subsectores que se estima necesario reforzar.

En este caso, existen algunos programas donde los padres de familia y apoderados comparten diversas tareas formativas y académicas: animación de la fe, formación de hábitos, transmisión de valores y fortalecimiento y seguimiento de los aprendizajes desde un modelo pedagógico en el que se busca “desarrollar en sus estudiantes las habilidades y competencias necesarias para enfrentar los desafíos de su entorno, proyectándolo hacia el mundo del trabajo y de los estudios superiores” (FBE, Proyecto Educativo Institucional, p. 17)

El trabajo pedagógico y formativo que se realiza en los colegios de esta Fundación se sustenta en la creación de una potente alianza familia-escuela, es decir, entiende que el verdadero impacto en la formación de los estudiantes requiere que la familia y el colegio trabajen unidos.

De allí que la participación de los apoderados según el proyecto educativo fundacional, es un imperativo a lograr en cada gestión escolar, lo cual se traduce en concreto en ofertas de actividades académicas, deportivas, sociales y espirituales, con la posibilidad de acceder también a programas de nivelación de estudios y capacitación técnica en diversas temáticas (FBE, Proyecto Educativo Institucional, p. 14)

A su vez, el PEI describe con claridad que la participación esperada es desde una actitud activa y protagónica de los padres, madres y/o apoderados, en cuanto a que se promueve la creación y desarrollo de los Centros de Padres como organismo representativo ante el resto de la comunidad escolar y ante las comunidades locales.

Asimismo, se deja en evidencia que este proyecto educacional requiere un perfil específico de los padres, madres y/o apoderados que participen en él, a saber:

- “Que reconozcan la importancia de su rol en la formación de sus hijos.
- Establezcan buenas relaciones con los demás apoderados, profesores, directivos y la comunidad educativa.
- Estén dispuestos a iniciar un proceso de formación personal y comunitaria.
- Se preocupen de conocer el proyecto educativo, las normas de convivencia y los sistemas de evaluación de cada colegio.
- Participen activamente de las actividades del Centro General de Padres y Apoderados, y del Consejo Escolar” (FBE, Proyecto Educativo Institucional, p. 15)

3. La educación y la participación a nivel mundial

En el informe que la UNESCO encargó hacia final de los años noventa a un grupo de expertos en educación encabezado por Jacques Delors (de allí que es conocido como “Informe Delors”) se planteaba que aunque hay notables descubrimientos y progresos científicos, es preciso abocarse como un imperativo, a la necesidad de priorizar las políticas públicas de educación como plataforma de la justicia y equidad social en el mundo, teniendo en cuenta que América Latina es la región más inequitativa del mundo en cuanto a ingresos como en oportunidades educativas.

Este análisis enfatiza por tanto que es indispensable fomentar en la población el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a convivir, además de que enfatiza la exigencia de una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización de un destino colectivo (Delors, 1996).

En este contexto social, Gutierrez (2002) estudia la relación entre educación y equidad. Este autor muestra cómo es necesario reconocer la tensión entre estas dos categorías para promover espacios de conducción, gestión y sociedad; esto es, una mejora en los procesos comunicativos y participativos en la toma de decisiones y políticas educativas.

Por otra parte, el informe que presenta la UNESCO sobre la participación de las familias en educación infantil en América Latina (2004b), expone según diversas investigaciones que la participación y educación familiar mejora las condiciones de vida de los niños y sus familias, apoya los procesos educativos y de formación de las madres y los padres y aporta un currículum pertinente, favoreciendo una educación de calidad y potenciando los aprendizajes de los niños y las niñas, además de que entusiasma a los docentes.

Sin embargo, estos mismos estudios plantean que cuando la participación de las familias se da desde un rol asignado por la institución educativa, en general tiende a

fracasar, y que por tanto existe la necesidad imperiosa de conocer el concepto que los familiares tienen respecto de su relación con la institución o programa educativo (UNESCO, 2004b)

Igualmente se describe conceptualmente la vinculación de participación y familia de esta manera: “La posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar en diversos campos de la educación, acordados previamente y de común acuerdo entre docentes, padres y otros agentes educativos, con funciones definidas y comprendidas por ambos” (UNESCO, 2004b, p. 65).

En consecuencia, en la medida que la preocupación por participar sea desde la visión integral del ser humano como sujeto de derechos, puede implicar actuar tanto en el campo educativo, como de la salud, del trabajo, de la mujer u otro, ya que lo importante es que siempre se procure el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y niñas para optimizar sus aprendizajes y desarrollo (Ramos, 2002).

Finalmente, las investigaciones en general, recomiendan a las organizaciones gubernamentales nacionales e internacionales apoyar el desarrollo de programas que consideren la participación, la educación familiar y la articulación familia-educación, en la medida que han demostrado un mayor impacto respecto de padres, madres, comunidades y niños y niñas (Blanco, R. y Cusato, S. s/f. ; Martiniello, 2001 y, Ramos, 2002).

4. La enseñanza de la participación como ejercicio de la ciudadanía

Los sistemas educacionales que constituyen a la sociedad del siglo XX se determinan como entes de formación para el ciudadano instruido y capacitado en aquellas habilidades que le permitan ser parte del sistema productivo de su país (Reimers, 2002; y, Moreno, 1995).

En los tiempos que corren, si bien este aspecto no ha cambiado significativamente, se considera además la necesidad de fomentar desde la educación otros modelos

formativos que apunten al logro de una ciudadanía más autónoma, responsable y participativa que vaya acorde a los nuevos requerimientos de las incipientes democracias latinoamericanas.

Para ello, los distintos sistemas educativos han debido reformular en las últimas décadas su sentido de ser, sus objetivos, sus mallas curriculares de contenidos, ya sean éstos objetivos fundamentales relativos a las asignaturas como objetivos transversales, para ponerse a tono con estas nuevas demandas político-sociales (Reimers, 2002).

Una de las novedades es que comienza a ampliarse el número de participantes de la educación. Ya no se entiende que los únicos protagonistas son los “estudiantes” y los “docentes” en figura subsidiaria de los progenitores, sino que también se entienden como integrantes del proceso educativo a todos aquellos que inciden en la formación del niño o joven estudiante dentro del ámbito escolar (como ser auxiliares y asistentes), y por sobre todo, aparece el rol de los padres o familias como co-partícipes de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje (Marchesi, 2000).

Se conforma así un sistema integral de relaciones donde se acepta la incidencia de las mismas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que se realiza con el estudiante. El sistema de comunicación (información, vínculos, relaciones interpersonales, etc.) que se crea entre estos diversos actores, genera un patrón educativo donde “el todo” hace más a la educación que la simple suma de sus partes (Tedesco, 2003).

La relevancia de la participación como condición para el ejercicio de ciudadanía ha sido un tema ampliamente desarrollado por varios autores (Salazar, 1998; Baño, 1998; y, Dagnino, 2006), y la relación que tiene con la educación la dejan de manifiesto otros tantos (Oraison y Pérez, 2006; y, Delors, 1996). En todos los casos, la insistencia recae en dejar claro que un ser y actuar más dinámico, conciente y responsable de los ciudadanos repercute inevitablemente en la consecución de una vida más digna y justa para el colectivo social.

Sin embargo, como bien lo describe Maiztegui Oñate (2007) se hace necesaria una iniciación para el reconocimiento de tal condición, y es en la escuela donde no debe soslayarse este aspecto, pues en los procesos de desarrollo personal que permite y promueve, nunca pueden quedar estos ajenos a la condición social inherente a la vida humana.

En este sentido, las perspectivas educacionales deben traspasar la dimensión del conocimiento e incluir los valores necesarios para la convivencia dentro del marco del bien común de una sociedad. La responsabilidad, el pensamiento crítico, la tolerancia, entre otros, como valores cívicos necesitan ser reconocidos, estimulados, fortalecidos y cuando no, generados si no estuviesen presentes, en virtud de un horizonte educativo que ubique a la ciudadanía en procesos de cambio social continuos orientados hacia una existencia comunitaria más justa y equitativa.

La participación es condición y a la vez el resultado del aprendizaje y puesta en práctica de estos valores ciudadanos, pues en el *hacer* se va construyendo el *ser*. Es decir, sólo teniendo los necesarios espacios para participar es como se podrá accionar el conjunto de habilidades sociales aprendidas. Son las prácticas educativas las que determinarán el modo real de participación que se pueda lograr.

5. La educación y la participación en Chile

Con la llegada de la democracia a Chile, en los años noventa se inicia un proceso de revisión del sistema educativo que, si bien conserva las líneas generales de la reforma hecha durante el gobierno militar (administrativo-fiscal y de descentralización), incorpora la preocupación por la integración de mayores y mejores oportunidades educacionales dirigidas principalmente a aquellos estamentos de ciudadanos que el sistema económico de mercado imperante había marginado de las mismas.

La Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) promulgada un día antes de la entrega de mando al nuevo presidente democrático Patricio Aylwin (10 de Marzo de

1990), deja establecido el carácter constitucional de la “libertad de enseñanza” (artículo 19, número 11) no así el “derecho a la educación” (artículo 19, número 10), con lo cual se grafica que el privilegio a nivel jurídico lo tienen aquellos que gestionan la educación y no precisamente aquellos a quienes se les brinda educación.

En este contexto, el nuevo gobierno democrático intentará subsanar las consecuencias de dicha Ley (educación mercantilizada, lucro, selección de estudiantes según rendimiento, nula participación de los distintos actores educativos) mediante la implementación de aquellos ejes de trabajo (calidad, equidad, participación) que permitan recuperar un estilo de educación conforme a las demandas de la nueva democracia (Bloque Social, 2006).

Si bien el rol subsidiario que el Estado tenía en la reforma de los ochenta en tanto asignador de recursos y fiscalizador de ciertos estándares de logros no se modifica, la nueva mirada del gobierno democrático liderado por la alianza política de la Concertación de Partidos por la Democracia, incorpora la figura del Estado también como promotor y responsable de los objetivos de calidad y equidad de todo el sistema educativo (Cox, s/f.; y, UNESCO, 2004a).

Es así entonces que en estos años se ponen en marcha una serie de medidas tendientes a subsanar las consecuencias inequitativas de la LOCE en relación a la accesibilidad para una enseñanza de calidad. La prioridad estará en revisar aspectos de los contenidos, de la profesionalización de los docentes, la extensión de la jornada escolar, subvención preferencial entre otros, pero en todo caso, el foco sigue siendo el asunto de la calidad de la educación que llega a los chilenos (Raczynski y Muñoz, 2007).

Se avanzó bajo este prisma en el mejoramiento de los aprendizajes y en la cobertura e inclusión de la población en edad escolar al sistema. Desde 1990 al 2004 según revela el informe de la UNESCO, se implementaron en Chile una serie de programas tendientes al mejoramiento de la calidad y la equidad educacional: MECE, P900, Educación rural, Liceo para Todos entre otros (UNESCO, 2004a).

Con todo esto, al finalizar el siglo XX la inversión en educación ascendía a más del 7% del PIB y el gasto público en el área educativa era el triple que en 1990. Además, los recursos materiales también se han aumentado (distribución de textos, computadores, acceso a internet) como asimismo el horario se extiende con la jornada escolar completa, y en relación a los aprendizajes, se verifican leves pero consistentes alzas en los promedios lenguaje, historia y ciencias, y estabilidad en matemáticas (UNESCO, 2004a).

En el análisis hecho por Raczynski y Muñoz (2007) se afirma que durante el período 1990-2004 la cobertura de enseñanza básica y media aumentó notablemente logrando que casi el 50% de la población entre 25 a 34 años haya alcanzado su educación media completa, siendo sustantivo que esta oferta de oportunidades se haya ampliado especialmente para niños y jóvenes de sectores empobrecidos.

En relación a mejoras en torno a la calidad, se avanzó en la dotación de sistemas informáticos para los colegios y los niños, llegando a que casi el 92% de las escuelas tengan acceso a computadores y servicios informáticos, y casi el 94% de los estudiantes también tiene acceso a estas herramientas (Raczynski y Muñoz, 2007). De la misma manera, la entrega de alimentación, programas de salud escolar, distribución de útiles, entre otros, ha favorecido la asistencia y permanencia en el sistema escolar.

Otro tanto cabe decir sobre la capacitación de los profesores, quienes participaron de diversas instancias de perfeccionamiento docente tanto a nivel nacional como internacional, llegando a aumentar el número desde casi 28.000 en 1996 hasta ser más de 400.000 profesores capacitados en el año 2005 (Raczynski y Muñoz, 2007).

Sin embargo, para estos autores luego de 25 años de estas reformas educativas quedan sin solucionar dos aspectos cruciales: la calidad que es aún deficitaria en relación a los estándares internacionales, y la segmentación de los aprendizajes logrados, siendo los sectores empobrecidos quienes presentan peores resultados (Raczynski y Muñoz, 2007).

En este contexto, el informe realizado por la UNESCO en 2004 da cuenta de los desafíos que se proponía el sistema educativo chileno para el período 2003-2006, dejando en claro que si bien la educación no es el único instrumento para lograr la cohesión social y el fortalecimiento de la convivencia democrática (lo son también el conjunto de políticas económicas y sociales implementadas), la prioridad para estos años será seguir ampliando la cobertura y distribución equitativa de la enseñanza, y a la vez, abrirse al fortalecimiento del capital humano del país.

Retomando la importancia del aporte de las políticas sociales orientadas al fomento de la participación ciudadana, Cornejo (2007) en su investigación sobre participación e incidencia, muestra las diferentes dificultades que ha tenido el proceso de participación política de la sociedad civil por diversos factores económicos, sociales y políticos, lo que termina bloqueando algunos mecanismos establecidos a nivel estatal.

Por ello, para la movilización social frente al neoliberalismo este autor postula que “si [se] quiere generar incidencia (ser auténtica), [la política social] debe tener una apuesta clara hacia la construcción de subjetividad (micropolítica), que hace ineludible el trabajo político permanente en la base social, un trabajo orientado a reconstruir las condiciones objetivas y también subjetivas que puedan dar sustento a un cambio social realmente sustantivo” (Cornejo, 2007, p. 160).

En el marco de este debate, Brunner (2005) evita tener un “sesgo catastrófico” frente a lo que aún falta por hacer, pues acentúa más los logros y retos que ha tenido Chile desde el restablecimiento de la democracia. Postula un enfoque distintivo analizando tres aspectos. El primero, la familia y su espacio socioafectivo, clave para el aprendizaje, desarrollo emocional y como fortalecimiento de la educación inicial; segundo, la escuela administrada como “empresa” donde los resultados tienen que ver con la capacidad que ofrece para que sus estudiantes tengan herramientas de empoderamiento y acceso a la sociedad de la información desde la garantía de la educación subvencionada; y, tres, el contexto institucional donde se busque potenciar

en una relación de central-descentralización la gestión educativa, esto incluye una nueva valoración del ejercicio docente.

Siguiendo esta línea de pensamiento, algunos autores proponen tres factores claves para que el Estado y la sociedad civil prioricen dentro de sus políticas públicas: equidad, calidad y ciudadanía. Esta última para una “mayor participación del intercambio comunicativo de la sociedad y un acceso más igualitario a la vida pública” (Micco Aguayo, s.f., p. 28) y como reforma centrada en los aspectos pedagógicos y culturales que generen participación (Martinic, 2002).

Bajo este panorama el tema de educación y participación en Chile ha tenido bastante espacio de debate, apuestas y políticas, donde se ha buscado calidad y resultados (Martinic, 2002; Brunner, 2005; y, Cox, s/f).

La baja calidad educativa no es considerada simplemente como un problema de contenidos a enseñar y la didáctica empleada. Para el logro de una educación sustantiva y acorde a las nuevas necesidades socioculturales hace falta que se den ciertas “condiciones de educabilidad”, como lo expresa Juan Carlos Tedesco (en Martinic, 2005), para establecer la consideración de cierta equidad social de base que tenga en cuenta a la hora de pensar en calidad educativa, factores tales como los aprendizajes primarios resultados del ambiente familiar y social de origen del niño, o la falta de control sobre el proceso educativo de sus hijos en la que no intervienen activamente las familias. Así entonces, la participación familiar no incide todo lo que la evidencia positiva le permitiese pues a consideración de este autor, es indiscutible que “cuando los padres están involucrados a los niños les va mejor” (Martinic, 2005, p. 8).

Brunner (2005) acompaña esta idea acerca de la relevancia familiar para el logro de una educación de calidad en los niños y jóvenes cuando afirma que el primer factor de incidencia en el logro de aprendizajes tiene que ver con el origen socio familiar de los educandos y de los primeros hábitos aprendidos en ella. De esta forma, se puede decir que estas variables familiares estructuran la disposición y las habilidades para

aprender. El capital cultural aportado por las mismas se estima que es entre un 50% y hasta en un 80% factor condicionante del logro final educativo (Brunner, 2005).

Respondiendo a estas inquietudes, desde el Ministerio de Educación de Chile fueron establecidas algunas políticas de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo cuyo objetivo sustenta el “generar condiciones institucionales y jurídicas que garanticen la promoción, fomento y desarrollo de la participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados/as y de la comunidad en el sistema educativo” (MINEDUC, 2002).

En este sentido, se presenta a la familia como “un actor insustituible de la comunidad educativa, que contribuye desde su particularidad, saberes y experiencias al enriquecimiento del proceso educativo, que tiene deberes y derechos, y que se fortalece participando en ella” (MINEDUC, 2002, p. 46).

Dichos aspectos se enfatizan nuevamente en las políticas educativas del 2004 cuando se establece “generar condiciones que favorezcan una relación armoniosa de familia y escuela, y que posibiliten el fomento y el desarrollo de una participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados/as, constituyendo comunidades educativas” (MINEDUC, 2004, p. 4)

Se hace así evidente la intencionalidad de posibilitar espacios y prácticas escolares que fomenten el acercamiento de las familias en el proceso educativo de sus hijos, entendiendo que la cooperación entre ambas es sustancial para mejorar la calidad de los aprendizajes, y que éstos últimos no son meramente académicos sino que constituyen un aprendizaje integral donde cada uno de los educandos se forme en modelos de comunicación y diálogo orientados a estilos de convivencia saludables y democráticos (MINEDUC, 2004).

En esta trayectoria, el Ministerio de Educación se ajusta a un sentido de participación de las familias que no sólo potencie la necesaria motivación al aprendizaje de los niños y adolescentes, sino que también entiende que esto

constituye la clave para un ejercicio de la ciudadanía propio de todo sistema democrático, donde cada uno de los ciudadanos se involucre en los temas públicos (en este caso, la educación) y desde allí, ejercite sus deberes y derechos constitucionales (MINEDUC, 2004).

De hecho, la entonces Presidenta Michelle Bachelet al presentar la Nueva Ley General de Educación de Chile, ha descrito que la participación y colaboración de toda la comunidad educativa “constituye una pieza clave para la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con una educación de calidad con equidad. Por eso, este proyecto, acorde a las nuevas tendencias educativas, contempla la participación de los integrantes de la comunidad educativa, quienes tienen derecho a ser considerados en el proceso educativo (...)” (Presidencia de la República, 2007, p. 11).

A su vez, según varios estudios (Brunner, 2005; Ainscow, 2004; y, Drago, 2008) se considera pertinente esta investigación sobre la participación de las familias en contextos educativos porque hoy en día, se aboga la importancia para establecer, diseñar y articular mecanismos de participación e inclusión como una manera de contrarrestar flagelos como la discriminación, la inequidad social, baja calidad educativa y mejorar también en la incidencia e intervención de políticas públicas.

Entre otras investigaciones, se ha analizado el impacto de la participación como generadora de educación cívica (Del Aguila,s/f), su necesidad en un ambiente de globalización (Vila Merino,s/f), su resignificación en la escuela (Ferreyro,2007) y referentes a la ciudadanía (Rodríguez,2008; y, Oración y Pérez, 2006), su pertinencia en la vinculación de padres y madres de familia (Pineda,2005; y, Sánchez, 2006) y su perspectiva de género (Anzorena, 2008).

En los sistemas de información y documentación consultados se muestra que en Chile, en los últimos años se ha incrementado la inquietud e interés por desarrollar proyectos de investigación sobre la participación desde los estudios culturales acerca de la relación con la vulnerabilidad social (Andrade, 2009), sobre la incidencia en políticas de salud (Bello, 2009), o la participación de los jóvenes en los nuevos

contextos culturales (Etcheberry, 2008); sin embargo, sólo algunos sobre participación y familia en contextos escolares (Bedwell, 2004) .

En este aspecto, las diferentes investigaciones coordinadas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), indican que “la estrategia de modernización en marcha en Chile, está siendo impulsada por los actores políticos desde el Estado y por los grupos dominantes de poder económico, del conocimiento, de la cultura y de la información, pero el grueso de la ciudadanía o de la sociedad civil permanece, todavía, al margen” (FLACSO, 1998). En general, los estudios indican que, aunque existen iniciativas gubernamentales y privadas, no se ha logrado incidir o repercutir en el fortalecimiento y participación ciudadana.

Por tanto, la participación ciudadana es fundamental en todo sistema democrático, ya que “contribuye a que los derechos y deberes institucionalmente establecidos sean efectivamente reconocidos y ejercidos” (Presidencia de la República; 2000, p. 1). Por otra parte, en este mismo se señala que la participación “requiere que el sector público tenga la apertura, genere la información y establezca espacios y mecanismos que acojan las preocupaciones, necesidades y propuestas provenientes de la ciudadanía (...) la participación necesita de una ciudadanía que se involucre en las cuestiones públicas (...) favorece el fortalecimiento de la sociedad civil y permite una mayor legitimidad de las políticas públicas”(Presidencia de la República, 2000, p. 1).

6. El empobrecimiento en Chile y la participación

Durante el período de la interrupción del Estado de derecho democrático (1973-1990) Chile se hace parte por decisión del presidente de facto, el General Pinochet, de un modelo de crecimiento económico sustentado en las leyes del mercado liberal. La implementación del mismo, se hizo de forma abrupta y las consecuencias traumáticas no se hicieron esperar (Klein, 2007).

Debido a esto, la realidad socioeconómica que distingue a Chile al finalizar la dictadura militar en los albores de los años noventa, es de un notable empobrecimiento que afecta a casi la totalidad de sus habitantes.

En este tiempo, y luego de la aplicación del modelo de economía neoliberal de manera tan radical, los estándares de pobreza subían hasta el 45% (Meller, s/f), lo que planteaba un enorme desafío al nuevo gobierno democrático encabezado por los partidos de la Concertación, en tanto era imperioso implementar políticas públicas que permitiesen la recuperación de un sistema de vida más justo y digno.

Luego de aproximadamente diez años de vida democrática aparecen indicadores que muestran cierta recuperación en diversas áreas que inciden en la pobreza, por ejemplo: acelerado ritmo de crecimiento al 7% anual; nivel de ahorro del 24% anual; aumento de los salarios entre 4 y 5% anual; reducción del desempleo entre el 6 y 7% anual; inflación de sólo 1 dígito por más de 5 años; tasa de mortalidad infantil reducida al 11 por mil; esperanza de vida de 74 años; y, analfabetismo de sólo 5% (Meller, s/f.).

En definitiva, tomando la cifra que marca el índice de pobreza de 1987 que marcaba casi a la mitad de la población de Chile bajo niveles de pobreza, ya casi finalizando la década del noventa este mismo descendía al 23,2% (Meller, s/f.).

Sin embargo, si bien varios autores coinciden en destacar el notable crecimiento económico experimentado y sostenido por Chile en el período de recuperación democrática, ninguno deja tampoco de mencionar la notable desigualdad que se genera entre los más pobres y los más ricos (Larrañaga, 1999; Meller, s/f.; Beyer, s/f.), con lo cual se plantea en los comienzos del nuevo siglo ya no tan urgentemente el problema del empobrecimiento extremo, sino más bien el de la desigualdad en la distribución y acceso a las oportunidades de manera más equitativa.

En este sentido, autores como Bebbington, Delamaza y Villar (2005) plantean que frente al desafío distributivo de las oportunidades que redunden en una disminución de la pobreza, hay dos aspectos claves. Por un lado, el fortalecimiento de las acciones

conjuntas de las comunidades, y por otro, la promoción de estrategias que permitan una mayor participación de los involucrados en la necesidad de soluciones.

Para estos autores, la participación no sólo es una muy buena estrategia para la superación de aquellas condiciones de indignidad en la que viven sumergidos tantos latinoamericanos, sino que constituye la clave de un trabajo de cambio que no sólo se focaliza en las necesidades sino que permite potenciar todos los recursos disponibles en los colectivos empobrecidos.

De esta manera, se proyecta un interés por crear y profundizar estilos de gestión democráticos que se evidencian en las acciones participativas. Es decir, la participación es a la vez, la “voz de los pobres” que visibiliza sus necesidades mediante sus reclamos, y a al mismo tiempo, en este ejercicio participativo se cuestionan las dinámicas de poder instituidas de forma tal que, no sólo se avanza en la satisfacción de las necesidades cuando se escuchan los reclamos, sino que por sobre todo lo que se logra es un espacio de poder en la sociedad que modela una democracia más genuina (Bebbington, Delamaza y Villar, 2005).

La participación desde esta perspectiva, permite el despliegue de las potencialidades de cada sujeto a favor del bien común de la sociedad en que se inserta, y el trabajo junto a otros lo coloca en condición de mayor reciprocidad. Por eso, las dinámicas de participación ejercidas comprometen en el cambio social desde una primera transformación personal, y en ese dinamismo ponen en juego la acción ciudadana (Duhart, 2006).

7. La Psicología Comunitaria y la participación

Maritza Montero al definir qué debe entenderse por comunidad, menciona algunos aspectos clarificadores cuando enumera ciertos elementos que definirían lo comunitario como tal, a saber: relaciones sociales habituales y frecuentes, interinfluencia, sentido de pertenencia, identidad social, vinculación emocional compartida, relaciones de poder, historia y cultura común, y más en concreto,

intereses, necesidades y expectativas construidas por los miembros del grupo (Montero, 2004).

En un sistema escolar, cada uno de los actores que lo conforman (estudiantes, docentes, directivos, familias o tutores, auxiliares, administrativos, etc.) aún en distintos niveles de compromiso y responsabilidad, se hacen cotidianamente parte de un objetivo común que los convoca: ser parte de un proceso de enseñanza aprendizaje que define a toda institución educativa. En este devenir formativo es como se van desarrollando cada una de las características antes mencionadas, y que permiten que el concepto de comunidad se ajuste con pertinencia al modelo de relaciones que se origina en un colegio.

Además, en el caso de las familias y/o apoderados y en el del plantel docente encargado directamente de sus hijos, el hecho de aunarse en torno a necesidades y expectativas comunes, como es la consecución de un grado de formación, más o menos académico, más o menos integral, de todas formas habilita un modo de relaciones entre sus miembros que los implica directamente en los resultados del logro pretendido.

En este sentido, otros elementos que tipifica Krause (2001) en su artículo “Hacia una redefinición del concepto de Comunidad” explicitan aún más que para ser comunidad el mundo de significados compartidos es clave. Es decir, extendiendo la conceptualización de esta autora a la vida escolar, podríamos decir que la comunidad colegial para ser tal, al menos nominalmente, comparte una “visión de mundo” o cierta interpretación, por ejemplo, del valor de promoción social que aporta la educación, y desde este lugar, familias y equipo docente asumirán más o menos concientemente, las responsabilidades necesarias para tal logro.

De los otros dos puntos que menciona la autora, la interinfluencia o interdependencia entre los diversos miembros de la comunidad, y el sentido de “ser parte de” o identidad de pertenencia (Krause, 2001), podría mencionárselos como consecuencia del anterior. En tanto y en cuanto familias y escuela trabajen en torno a

la misión común de acompañar el proceso educativo de los estudiantes, entonces la interrelación producto de este “punto de encuentro” (Montero, 2004) se pone de manifiesto, y la conformación de un sentido identitario propio de ese colectivo se va forjando inevitablemente.

Ahora bien, una comunidad no deviene espontáneamente. Para llegar a ser tal, hay una serie de aspectos que van estructurando su identidad en cuanto variables que permiten o no llegar a conformarla. Éstas, se constituyen para posibilitar la dimensión funcional que toda comunidad necesita en virtud de establecer espacios, relaciones e interacciones saludables.

Para puntualizar, se puede decir que lo que necesita una comunidad para su buen funcionamiento son aspectos de interacción que favorezcan el apoyo mutuo mediante por ejemplo, actividades que faciliten la integración social. Además, en relación a su capacidad de efectividad para la consecución de aquellas metas comunes, entendemos que el empoderamiento en tanto competencia social, y la participación en cuanto capacidad de satisfacción de los intereses personales y colectivos de sus integrantes (Krause, 2001), son dos claves esenciales.

En este sentido, la dimensión participativa no puede estar ausente de las dinámicas comunitarias, ni mucho menos soslayada pues constituye uno de los elementos centrales para la vitalidad de un sistema comunitario. Al decir de Maritza Montero en “Introducción a la Psicología Comunitaria” “esto supone una característica, realmente la primera y primordial, la esencial de la psicología comunitaria: (...) el rol activo de la comunidad, su participación (...)”. (Montero, 2004, p. 2)

No es menor este dato si se tiene en cuenta que la Psicología Comunitaria al menos en su desarrollo latinoamericano, ha abogado siempre por trabajar sobre aquellos contextos que requieran de una transformación social que se ajuste a condiciones de mayor dignidad y justicia de los colectivos sobre los cuales interviene. Desde este lugar, nuevamente Montero precisa que no podría ser “desde fuera” el cambio requerido: “la positividad de esa transformación está definida desde la situación

de la comunidad (...) desde las aspiraciones, los deseos y las necesidades de la comunidad” (Montero, 2004, p.7).

Por tanto, en este contexto teórico, las metodologías involucradas no pueden ser de cualquier tipo ya que desde la construcción misma del problema hasta su posible solución deben considerar la cualidad participativa como eje estructurante, y donde el carácter activo de los miembros implicados es condición que orienta asimismo al aprendizaje del reconocimiento de los deberes y derechos ciudadanos.

Ampliando esta última idea, la noción de ciudadanía como producto del fortalecimiento comunitario aparece mencionada en otro texto de la autora. En “Teoría y práctica de la Psicología comunitaria”, menciona la necesidad de desarrollar en las intervenciones comunitarias procesos de reflexión crítica sobre la realidad y el entorno que posicionen al sujeto y a las comunidades involucradas, en una mirada de mundo que cuestione las fuerzas políticas y sociales que mantienen estructuras de vida injustas (Montero, 2003).

Complementando estos conceptos, otros autores declaran que cualquier proceso de fortalecimiento comunitario que se intente provocar deberá contemplar al menos dos dimensiones de cambio: por un lado, el cambio individual donde cada sujeto avance hacia un mayor control personal de sus condiciones de vida (locus de control interno); y por otro, la influencia social real que vincule la acción política en la defensa de los derechos cívicos (Musitu, 2004).

Y en este mismo sentido, Bernardo Jiménez en su artículo de la Revista de Psicología de la Universidad de Chile, enfatiza no sólo la necesidad de profundizar la participación ciudadana a través de los movimientos sociales y políticos, sino por sobre todo, “la urgencia de un mayor énfasis en la educación ciudadana, en experiencias participativas y aprendizajes liberadores que contribuyan (...) hacia una democracia participativa, como también hacia una ciudadanía global” (Jiménez, 2004, p. 10).

Finalmente, se entiende que la noción de comunitariedad que conlleva la vida colegial en las dinámicas que se generan entre sus miembros, las condiciones de interacción que necesitan y promueven la participación, y la orientación a posibilitar mediante el acto educativo un cambio o transformación social, permiten plantearse algunas preguntas sobre la vida escolar que son afines a la psicología comunitaria. Específicamente, la intención es indagar sobre el carácter participativo de las familias en la educación, ya sea en relación a las actividades realizadas como en los significados atribuidos a las mismas, y desde allí poder establecer relaciones con la educación para una ciudadanía responsable de su vida democrática.

2. Pregunta de investigación / Hipótesis

Se observa que desde un primer momento la Fundación, en respuesta a las demandas y retos por una educación de calidad, genera su misión fundacional intencionando su labor educativa hacia sectores vulnerabilizados e incorporando la participación de las familias como parte consustancial de su proyecto educativo. Desde allí, se orientaran diversos programas formativos y de participación para los padres, madres y apoderados en diversas áreas.

En consecuencia, la pregunta para la investigación se establece de la siguiente manera: **¿Cuáles son las prácticas participativas y sus significados, que realizan las familias en el Colegio investigado, según los puntos de vista de padres, madres y apoderados, y educadores?**

3. Objetivos

3.1: Objetivo General:

Conocer las prácticas participativas y sus significados, que realizan las familias en el Colegio que sustenta esta investigación, según el punto de vista de padres, madres y apoderados, y educadores.

3.2: Objetivos Específicos:

- Identificar los espacios, prácticas y/o canales de participación familiar que existen en el Colegio investigado.
- Identificar los significados que atribuyen a las prácticas de participación familiar los padres, apoderados y educadores.
- Contrastar los significados que atribuyen a las prácticas de participación familiar por un lado, los padres y apoderados y, por otro, los educadores.
- Proponer líneas de intervención sociocomunitaria para potenciar la participación familiar dentro de un modelo democrático en el contexto escolar.

IV. MÉTODO

1. Diseño

Se trata de una investigación de carácter cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo. Se entiende el carácter cualitativo como la metodología que “produce datos descriptivos: desde las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (...) [Es decir, se trata de] comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 20). En este caso interesa el punto de vista de los padres, apoderados y docentes del Colegio, ya que son ellos quienes se consideran sujetos activos para fortalecer y transformar la comunidad escolar.

Lo exploratorio reside en que a la fecha no se han realizado estudios semejantes en el contexto específico que se estudiará, mientras que lo descriptivo responde a los propios objetivos de la investigación.

2. Participantes

Se trabajó con apoderados y docentes del Colegio que voluntariamente aceptaron colaborar.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- a. Pertenecer a la comunidad educativa del Colegio investigado, ya sea como padre, madre o apoderado, o bien, como docente. Esto para responder a los objetivos planteados, además de contar con información generada desde ambas posiciones en el contexto escolar: padre/apoderado versus docente. En específico interesó trabajar con padres/apoderados y docentes porque son quienes de manera primordial actúan como responsables de la educación de los estudiantes.

- b. Ser padre, madre o apoderado de un estudiante de primero a cuarto básico o de de primero a cuarto medio. O bien, ser docente de grupos de primero a cuarto básico o de primero a cuarto medio. Seleccionar padres/apoderados y docentes de estudiantes de primero a cuarto básico se debe a que es en estos grados donde generalmente tiende a haber la mayor participación de los padres en la educación escolar de los hijos e hijas. Por el contrario, seleccionar padres/apoderados y docentes de estudiantes de primero a cuarto medio se justifica porque en estos grados es donde por tendencia general ocurre una menor participación de los padres en las actividades escolares. Lo que se buscó de esta manera fue ampliar la gama de visiones sobre la realidad social que interesa.
- c. Formar parte de la comunidad escolar de interés al momento de contactarse. Es decir, ser padre/apoderado o docente de un estudiante regular del periodo agosto-diciembre 2010, lo que garantiza que se trabajará exclusivamente con miembros *reales* de la comunidad.

Por otro lado, los criterios de exclusión fueron:

- a. No pertenecer al momento de contactarse a la comunidad educativa del Colegio investigado, lo que ubica a la persona fuera del campo de estudio.
- b. Ocupar una posición distinta a padre, madre, apoderado o docente en el Colegio en cuestión (por ejemplo, ser director, supervisor de docentes, estudiante, etc.). Esto obedece a que son sólo las perspectivas de dos posiciones de las múltiples posibles en el contexto escolar las que interesa comparar.

Se realizó un muestreo teórico tal como lo entienden Glaser y Strauss (en Taylor y Bogdan, 1996), es decir, en este tipo de muestreo no importa el número de “casos” estudiados, sino lo que importa es el potencial de cada “caso” para ayudar a comprender la situación social estudiada. En otras palabras: “(...) Se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados. Uno percibe que ha

llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 108).

En este estudio se seleccionó en un primer momento a padres o apoderados y docentes que tenían un amplio involucramiento en los asuntos de interés (por ejemplo, aquellos que forman parte de la Directiva del Centro General de Padres², o bien, el profesor asesor del CGP) y, en un segundo momento, se entrevistó a padres con escasa o esporádica participación en las actividades escolares, y a docentes que no estaban a cargo de ninguna acción específica con apoderados (como ser un taller o actividad deportiva para padres).

En el caso de los apoderados, fueron convocados tres mujeres y un varón (con su hijo en 1° medio y con ningún tipo de participación escolar reconocida en esta institución excepto la obligatoria reunión mensual de apoderados), pero éste no asistió a ninguna de las dos entrevistas pautadas. Una de las mujeres es la presidenta del CGP, con su hija en 6° básico; otra es una apoderada con sus hijos entre los niveles educativos de 1° y 3° básico, y que participa en la Directiva de Curso y en la Comisión de Acción Social del CGP; y la última apoderada, tiene su hijo en 8° básico y esporádicamente participa cuando la convocan para alguna actividad específica desde el CGP.

Los docentes fueron convocados de la siguiente forma, por un lado, dos mujeres, sin ninguna acción específica de trabajo con familias, y por otro, dos varones: uno de ellos, es el profesor asesor del CGP, y otro que realiza un taller para los apoderados (voluntario) de reforzamiento de la lectoescritura de sus hijos. A estos últimos, se agregó de forma espontánea y por su propio interés de participar en la investigación, un tercer profesor sin ninguna actividad con los padres, excepto la reunión de apoderados mensual pautada por la institución y obligatoria a su rol de profesor-jefe.

La forma de contactar a los participantes fue en el caso de los docentes, de forma directa seleccionados por la responsable de la investigación de acuerdo a los criterios

² De ahora en adelante Centro General de Padres, se mencionará en el texto como CGP.

pautados. En el caso de los apoderados, fue por contacto indirecto; es decir, la responsable de la investigación marcó los criterios de selección y la misma institución cursó la invitación a algunos padres o apoderados que cumplieran con los requisitos solicitados.

3. Técnicas de recolección de datos

Se realizaron entrevistas cualitativas en profundidad para la recolección de datos. Se entienden por éstas aquellos “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 101). En específico, se trata del tipo de entrevistas que según Taylor y Bogdan (1996) tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de situaciones, en este caso, de la participación familiar en el contexto escolar.

Se llevaron a cabo tres entrevistas con padres y apoderados (mujeres) pues aunque estaban pautadas cuatro, el último participante de los apoderados de género masculino, nunca llegó y no se pudo replanificar por finalización del ciclo escolar. En el caso de los docentes, fueron planificadas cuatro pero en realidad se hicieron cinco debido al aporte espontáneo que quiso dar un docente al enterarse de la propuesta de investigación.

Las entrevistas se llevaron a cabo en las siguientes condiciones: a) la entrevistadora fue la responsable de la investigación; b) la entrevista se realizó en las instalaciones del Colegio, en un lugar que por sus características físicas garantizó la confidencialidad; y, c) la entrevista fue grabada previa firma del consentimiento informado.

Cabe señalar que la selección de este instrumento para la recolección de datos se basó en la consideración de que por este medio se alcanzarán los objetivos propuestos, además, de que permitió entrevistar a un número relativamente amplio de

personas en breve tiempo y, al respecto, este estudio contó con un periodo temporal relativamente corto para ejecutarse en su totalidad.

Se anexa guión temático de entrevista. Ver Anexo 1.

4. Análisis

Se utilizó la técnica de análisis de contenido para procesar los datos obtenidos. El análisis de contenido se refiere a un “conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que (...), tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior” (Piñuel, 2002, p. 2). Es decir, según el autor anterior, se trata entonces de desvelar el significado o sentido contenido dentro de un texto, de forma que una nueva “interpretación” permita un nuevo conocimiento.

En específico, se trató de un análisis de contenido con distinción cualitativa, en el sentido de ser *no frecuencial*, es decir, se tuvo en cuenta la presencia o ausencia de categorías o indicadores, pero no se contabilizó su número de ocurrencias o de co-ocurrencias (Piñuel, 2002).

Se consideró que este procedimiento de análisis fue pertinente al estudio porque se buscó develar el contenido de la participación familiar en el contexto educativo, más allá de la interpretación más común que refiere que la participación familiar es primordial casi exclusivamente para el aprendizaje académico de los estudiantes.

5. Aspectos Éticos

En el ámbito internacional, el Consejo de Investigación Económica y Social (Economic and Social Research Council) establece varios principios que deben ser respetados en la investigación científica donde quiera que sean aplicables.

Estos principios señalan que toda investigación debe ser diseñada, revisada y evaluada para asegurar su integridad y calidad. El equipo de investigación así como los sujetos del estudio deben ser informados cabalmente acerca del propósito, los métodos y los usos posibles de la investigación. Cada uno de los que formará parte de la investigación deberá conocer en detalle cual es la participación que le corresponderá y qué riesgos implica, si los hay. Debe garantizarse el anonimato de los sujetos del estudio y la confidencialidad de la información proporcionada por ellos. Los participantes en la investigación deben hacerlo voluntariamente, libres de toda coerción y deben estar a cubierto de sufrir algún daño a causa de su participación. La independencia del estudio debe estar clara. Debe explicitarse cualquier conflicto de intereses o situación que pueda afectar a su imparcialidad (Lira, 2006).

Teniendo presente lo anterior, en la presente investigación se elaboró un consentimiento informado (ver Anexo 2) que respeta los ítems señalados por las orientaciones internacionales, el cual fue presentado, explicado y firmado voluntariamente por cada uno de los ocho participantes de la investigación.

V. RESULTADOS

Producto de las entrevistas realizadas se construyeron cuatro categorías de análisis que surgen de los resultados de las mismas.

Una primera categoría refiere de forma general acerca de la Participación familiar en el colegio. Allí se describen desde los tipos de prácticas participativas o programas al respecto que existen en la institución, los mecanismos que la posibilitan, la motivación y sentido para realizar tales prácticas, quiénes son sus actores principales y cuáles son los beneficios que obtienen al participar, con qué recursos cuentan los apoderados para ejercer sus prácticas participativas, y finalmente, cómo es el vínculo que se establece entre las familias que participan y el colegio.

Una segunda categoría, dice relación con el Ejercicio de la ciudadanía que deviene de las prácticas participativas escolares en el sentido de mostrar las competencias ciudadanas que se ponen en juego, los valores cívicos que se promueven y el estilo de gestión entre roles de poder que se genera entre la institución colegial y la participación de los apoderados.

En tercer lugar, la categoría Sentido de Comunidad Escolar describe la influencia mutua que se provoca entre la comunidad colegial y las familias que participan, además de mostrar la relación entre la acción comunitaria y el sentido de autonomía de los participantes.

Una última categoría engloba los Efectos de la Participación escolar que se han provocado en los apoderados en tres niveles: personal, familiar y social-local.

A modo de graficar esta descripción, se sintetizará en el siguiente cuadro:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Participación familiar en el colegio	Prácticas de participación y/o programas de participación.	Instancias existentes donde los apoderados y/o las familias del colegio pueden participar.
	Mecanismos de participación.	Instancias que posibilitan la participación familiar en el colegio, describiendo las características particulares que éstas tienen.
	Sentido y motivación de la participación.	Finalidad y estímulo que intenciona la participación de los apoderados y/o familias del colegio en los diversos grados de compromiso para la misma.
	Beneficios y beneficiarios de la participación.	Refiere a lo que provoca algún tipo de regalía y a quiénes son sujetos de las mismas.
	Actores de la participación.	Miembros de la familia que ejercen la participación en el colegio.
	Recursos humanos, materiales y temporales.	Tipos de recursos con que cuentan los apoderados y/o familias al momento de participar en el colegio.
	Relación familia e institución.	Modalidad de vínculo y comunicación existente entre ambas partes.
Ejercicio de la ciudadanía	Competencias de ciudadanía.	Habilidades que la participación familiar posibilita para el ejercicio de la ciudadanía (habilidades sociales, de gestión, para la acción política, etc.)
	Valores cívicos.	Derechos y obligaciones cívicos que se ejercitan mediante la participación escolar.
	Democracia y participación.	Formas que adquiere el ejercicio de los roles de poder entre la institución escolar y los apoderados y/o familias que participan en el colegio.
Sentido de Comunidad Escolar	Participación familiar y comunidad escolar.	Efectos que la participación familiar provoca sobre la comunidad escolar, y viceversa.
	Sentido de participación, acción comunitaria y autonomía.	Sentido de agencia y de autonomía sobre la comunidad escolar.
Efectos de la participación	Nivel personal	Efectos de la participación escolar provocados en la subjetividad de la persona.
	Nivel familiar	Incidencia de la participación escolar en la vida de las familias de los participantes.
	Nivel social	Repercusión de la participación familiar sobre su ámbito social local.

De acuerdo a las entrevistas realizadas se presentan los siguientes resultados, donde las grandes categorías de análisis aparecen mencionadas en negrita y las subcategorías que se derivan con subrayado a fin de establecer orden y claridad al respecto.

A su vez, y dado que la investigación implica la voz de dos grupos de participantes (apoderados y educadores), se mencionarán en primer lugar las respuestas de los profesores, y en segundo lugar, la de los apoderados a fin anticipar el contraste entre ambas.

1. Participación familiar en el colegio.

En cuanto a las prácticas de participación, los profesores refieren que los apoderados participan en las reuniones de apoderados mensuales, en las Olimpiadas de la Familia (actividades deportivo-recreativas), en el acompañamiento para dar almuerzo a los estudiantes diariamente, en actividades religioso-pastorales (Misas, Mes de María, Catequesis), en las directivas de curso y en la directiva del CGP. De esta forma lo referencian:

Profesor: “...Eh, actualmente participan en la misas, participan en las reuniones de apoderados, están las olimpiadas y tienen el centro de padres y hay un grupo de papá que ayuda y colabora en el aseo del colegio...” (E.V:8)³

Asimismo, existen instancias de entrevistas individuales especialmente con los profesores jefes, y en general, habilitadas por el sistema escolar y no de abierta demanda de parte de los apoderados (aunque pueden solicitarlas también). Estas instancias son más bien escasas o con horarios poco flexibles para los apoderados, y entonces queda a criterio de cada profesor la frecuencia y extensión que se les otorgue. Uno de ellos lo menciona de la siguiente manera:

³ La nomenclatura correspondiente a las citas de las entrevistas se detallará desde ahora en adelante de la siguiente forma (E: entrevista; Número romano: número de entrevista realizada; Número arábigo: párrafo de la entrevista citado).

Profesor: *“...en la tarde sí es un poco más, más flexible, también es voluntario de parte de ella eh, de ellos y de parte mía de, no sé hay que estar eh, de acuerdo en perder un poco más de tiempo, del tiempo libre que uno tiene para irse a la casa y dejarse un poco más acá en el colegio y, y dedicárselo a los apoderados. También si ellos no nos motivan a nosotros a hacer eso, no vemos el interés de, de que participen, por ejemplo yo como profesor jefe no, no lo voy a hacer tampoco, no voy a perder mi tiempo en ellos si ellos no tienen interés en, en vincularse con nosotros y con el colegio...” (E.III:44)*

En años anteriores, los docentes refieren también la existencia de una instancia de participación llamada “Escuela Abierta” donde los apoderados podían entrar al colegio para acompañar a los docentes en el aula, observando la conducta tanto de los estudiantes como de los mismos docentes. En la actualidad no está en vigencia, aunque lo relatan de la siguiente forma:

Profesor: *“... había uno hace, que era bien bueno que antiguamente estaba, ya no está... la Escuela Abierta...consistía en un día que los papás venían un día a observar clase eh, de los niños entonces las clases estaban abiertas...y podían entrar a la sala que ellos quisieran a observar la clase de lo que taba ocurriendo allí y un poco yo creo que mostrar el, el trabajo que se hace obviamente un día no es, no te podí hacer una imagen de lo que ocurre todos los días, pero sí daba el espacio para que los papás tuvieran una opinión y, y de lo que estaba, de cómo, de cómo se hacen las cosas con esos detalles que uno no puede contar, que hay que verlos para, para opinar...”(E.V:36, 38, 40)*

Por su parte, según los apoderados, sus instancias de participación son el acompañamiento para dar almuerzo a los estudiantes diariamente, las Olimpíadas Familiares, las directivas de curso y la directiva del CGP concordando con la opinión de los profesores. Sólo una apoderada refiere haber participado en la elaboración del Manual de Convivencia junto a profesores, directivos, estudiantes, auxiliares, miembros de la FBE y CGP.

Apoderado: *“...yo he estado en dos consejos escolares de este colegio uno muy positivo porque era para modificar el manual de convivencia...” (E.VIII:305)*

De acuerdo a lo mencionado por los profesores acerca de la existencia de programas específicos de participación, no los hay como tal para la participación de los apoderados desde la iniciativa misma del colegio o la fundación que los gestiona. Sí

hay instancias del gobierno nacional sobre alfabetización o completamiento de estudios (Chile Califica) donde el colegio sólo presta las instalaciones y a veces, algunos docentes de la institución trabajan allí.

Asimismo, por su parte, los docentes reconocen que el colegio podría gestionar espacios de participación al modo de “círculos de interés” o talleres sobre los contenidos académicos que se les pasan a los estudiantes para que ellos luego puedan acompañarlos en sus tareas. Respecto a esto, se observa que la mirada de la participación de los apoderados se relaciona más con una mirada “asistencial” para la tarea educativa, más que con la consideración de verdaderos sujetos de derecho o de desarrollo social en diversos ámbitos de la educación y de la formación como personas:

Profesor: *“...Yo creo que más que otra cosa a hacer sería vincular má, má a los apoderados al proceso educativo de los niños, no sé, que se hagan círculos de interés educacional, hm, que también sea de interés del apoderado participar y que, que se motive, que no sea solamente venir aquí a la reunión de apoderados o, o a catequesis, que tenga la posibilidad por ejemplo cualquier taller de matemática o cualquier taller que se haga que el apoderado también participe con, con el niño y ahí se va vinculando con su proceso de... de enseñanza porque el nivel no, no es muy elevado aquí, no es un nivel de, de apoderados profesionalmente que puedan eh, ayudar a los niños ellos sí se preocupan, no... se muestran preocupados en ocasiones me han manifestado que tiene contratado profesores para que extraescolarmente ayuden a sus hijos pero, pero generalmente desde mi punto de vista si el apoderado tuviera la, la posibilidad de él también participar en esos talleres o en esos círculos de interés sería muy, un buen aporte del colegio hacia la, la comunidad y hacia la educación de los hijos y los apoderados”. (E.III:30)*

En cuanto a los mecanismos de participación, según los profesores, no existen más mecanismos específicos para provocar la participación de los apoderados, excepto que los establecidos para la elección de directivas de cada curso y la motivación voluntaria de los mismos para acercarse al colegio y ofrecerse a participar en las Olimpiadas anuales (deportivo-recreativas). Si los docentes quieren realizar algún taller de apoyo académico para que los apoderados ayuden a sus hijos en las tareas, se facilita el espacio, pero cada docente asume el costo de tiempo y recursos que necesite para ello. No existen recursos económicos especiales para que los docentes realicen actividades para los apoderados.

Ahora bien, según los apoderados, en instancias críticas que el colegio ha pasado, los han llamado como miembros del Consejo Escolar para consultarles e informarles de los pasos seguidos, y esto les ha hecho sentir que eran un aporte para el colegio:

Apoderado: *“...eso a mí me encantó, eso me gustó, me gustó el, el ver que nosotros estábamos dentro, sin, sin estar en el problema, estábamos dentro del problema y, y nos estaban considerando mucho...”* (E.VI:179)

Los mismos apoderados refieren la necesidad de gestionar espacios de capacitación para los padres, oferta que sienten que el colegio nunca ha dado:

Apoderado: *“...Te digo que debía ser algo, una obligación del colegio hacia los padres, darles instancias para que, para que el apoderado crezca no se po´, ya sea eh, no se po´, en conocimiento... el colegio no ha hecho mucho por los apoderados y eso es mi sentimiento, o sea, siento de que no le dan instancias para, para participar más dentro del colegio, como que marcan por ejemplo de la puerta pa´ acá.* (E.VII:186)

En este sentido, podría observarse que las instancias de participación son en general, establecidas por el sistema educacional o fundacional, y que se alojan en algunas ocasiones bajo la disponibilidad de algunos actores del sistema, por ejemplo, en el caso de la carga horaria de los profesores jefes y su disponibilidad para la atención de apoderados o la realización de talleres de capacitación académica. Pareciera que la injerencia de los apoderados en la dinámica colegial es más bien ocasional o fortuita a los acontecimientos que se sucedan pero no implica una sistematicidad en el modelo de gestión, es decir, una intencionalidad explícita y abierta de generar o promover espacios o prácticas continuas para que la opinión de los apoderados incida en la tarea cotidiana de la institución.

Luego, respecto al sentido (finalidad) de la participación y motivación (deseo) para participar, en muchos casos se interrelacionan pues el deseo se activa en función de lo se que se quiere obtener, y viceversa.

Bajo esta perspectiva, según los profesores, los apoderados participan para observar de cerca el crecimiento y desarrollo de sus hijos en la escuela:

Profesor: *“Más que yo creo que es el colegio, el espacio que tiene ellos para venir y reunirse con su hijo, ver como se la desarrollan sus hijos acá en el colegio” (E.III:26)*

Y a criterio de los mismos docentes, También lo hacen por sentido de pertenencia o identidad compartida con el colegio, lo que se observa en la disposición que presentan cuando se les pide una ayuda específica para el colegio:

Profesor: *“... (si) el colegio les pide que estén presente los papás están dispuestos a ayudar y a ser parte del colegio, yo siento que, que en, en la experiencia que yo he tenido en este colegio en sí eh, me ha indicado que los papás sí están identificado con el colegio o sí quieren ser un aporte” (E.II:74).*

En este sentido, y según refieren los docentes, habría una disposición a participar de parte de los apoderados, pero en estas iniciativas más específicas y de demanda puntual desde el colegio.

Para los mismos profesores se hace también una necesidad la participación de los apoderados ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y en relación a la contención emocional que les permita crear actitudes o valores tendientes a rescatar la responsabilidad individual para con los estudios y las normas de convivencia social.

Profesor: *“...el hecho de involucrarse en proceso de enseñanza – aprendizaje de su alumno eh, eso yo creo que e, es en fondo el premio má, claro, el mejor premio que pueden recibir ellos, eh, sentir de que lo, lo que profesores, nosotros los profesores le estamos enseñando a ello y ello hacerse parte de esta enseñanza de su, sus propios hijos... (E.II:32)*

Profesor: *“...he tenido mis problemas con ellos porque se los he planteado así mismo que los únicos responsable de la educación de sus hijos son ellos, nosotros somos un eslabón más en el proceso educativo de sus hijos, no es dejarnos solamente esa parte educacional de sus hijos ellos tienen que entender que la educación parte de la casa y si el niño va a llegar acá con ciertas normas eh, de educación sería un adelanto para nosotros, por ejemplo lo del proceso de normalización...(E.III:40)*

Por otra parte, respecto a la motivación para la participación, según los profesores, los apoderados son más bien apáticos a la hora de participar pues el trabajo les consume prácticamente todo el día y les queda muy poco tiempo libre para sí mismos, En general, referencian obligatoriedad en la participación, al menos en las instancias de reunión de apoderados:

Profesor: *“...Hay en veces que yo siento que la motivación de los papás no es así a full, siento que, que hay algunos papás que participan porque están obligados, ¿ya? Eh, bueno lamentablemente en el contexto que nosotros nos, nos movemos, eh los papás tienen que trabajar ambos y eso también lleva que los papás eh, el mundo laboral los absorba mucho y deje mucho de lado también este tema que es acompañar a sus hijos ¿me entiende?”. (E.II:26)*

Ahora bien, desde los apoderados, los entrevistados muestran que, al igual que el sentido último que los incita a participar, la primera motivación siempre responde a la necesidad de estar cerca de sus hijos, aunque con algunas variantes, como ser:

-Para resolver sus problemas de alimentación:

Apoderado: *“...comencé dándole almuerzo porque mi hija tenía problemas con el almuerzo, como era niña única, que echaba de menos a la mamá”. (E.VI:32)*

-Para observar su avance escolar:

Apoderado: *“...yo quería era estar más cerca de ellos, saber cómo avanzaban...ver la evolución, pero de má cerca, ese era mi interés, específico eso...” (E.VI:14)*

-Para asegurarse la adecuación del lugar de estudio (limpieza, comodidad) y que su hijo sintiera su apoyo y presencia también en el lugar de estudio:

Apoderado: *“...Era que mi hijo se diera cuenta que yo lo apoyaba, de que yo quiero que mi hijo siempre sienta de que si yo participo en el colegio no es por el colegio, es por él, es porque quiero que esté en un lugar bonito. Yo quiero que él este en un lugar cómodo, yo quiero que si a él le pasa algo yo tenga la posibilidad de que a mí me avisen...” (E.VII:217).*

A la vez, algunos de los apoderados, manifiestan que ellos entraron a formar parte de las directivas de curso con el fin de romper con el hermetismo del colegio:

Apoderado: *“...como de la reja hacia adentro somos nosotros con los niños, de la reja para afuera están ustedes, siempre sentí esa sensación como de lejanía hacia los padres.”*(E.VI:62).

Entienden que por participar en las directivas tendrán oportunidades de saber el por qué de tanto hermetismo, de elucidar la sensación de ocultamiento:

Apoderado: *“...yo sentía como que se ocultaban cosas...y yo dije...por qué”* (E.VI:68,70).

Asimismo, la participación se plantea como una posibilidad de conocer el manejo interno del CGP al cual se asocia con actividades poco claras en el manejo del dinero que recaudan de los apoderados:

Apoderado: *“...tonces yo dije ya esta es la mía me voy a meter y me voy a poder dar cuenta si es tan así o no es tan así, si hay personas dentro del centro de padres que quieren hacer las cosas mal o, o qué tanto trabajo es el centro de padres, más que nada para eso...”* (E.VII:100)

Apoderado: *“...Para saber cómo se movía el dinero directamente dentro del colegio, si realmente eran todos los beneficios que uno puede ver, son, son reales, eso.”* (E.VI:88).

En esta misma línea, también los apoderados entienden la participación como la forma de “entrar al colegio” y así evitar la burocracia institucional para llegar a los docentes y/o directora, es decir, “ganan” mayor flexibilidad para acercarse a los docentes sin tener que pedir entrevistas formales en horarios y días específicos. En sus mismas palabras lo expresan de la siguiente forma:

Apoderado: *“Yo entro cuando quiero y a la hora que yo quiero porque estoy dentro del centro de padres, pero yo el año pasao o sea, se le quedaba algo a mi hijo y no hay caso que yo se lo pudiera hacer llegar no, no má po´. Ahora pa´mi es mucho má fácil, pero yo, de cuántos apoderados de quinientos y tanto apoderados. Tonces yo de repente también me siento así como, chuta que lata que yo pueda y los demás no puedan, ¿me entiende?”* (E.VII:186)

Por su parte, los apoderados denotan asimismo, la necesidad de identidad y pertenencia en el deseo de participar, asociado a la necesidad laboral remunerada:

Apoderado: “...o sea si a mí me pregunta, me encantaría pertenecer a, eh, eh, ser parte de este colegio pero trabajando directamente, hablo remunerado, me hubiese encantado haber podido hacer eso...” (E.VI:116).

Eso sí, reconocen que nunca existió oferta del colegio para invitarlos a participar, sino que ellos se ofrecieron voluntariamente. Pero también manifiestan evolución en este sentido como por ejemplo, en el caso que cuenta una de las apoderadas quien, luego de resolver las necesidades de su propia hija a nivel alimenticio, decidió participar en la directiva del curso, aunque manteniendo de igual forma la motivación de poder estar cerca de ella y tener más accesibilidad a los docentes descontando los canales formales.

Así, podría observarse que el significado de participación tanto para docentes como para apoderados tiende a sostener una mayor cercanía de los padres con sus hijos, y en cierto sentido parece tener la misma motivación, cual es la de realizar el seguimiento de la evolución y crecimiento de los estudiantes.

Sin embargo, en el caso de los profesores está claramente ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje y de adecuación de conductas sociales, pero en la experiencia de los apoderados se presenta más relacionada con la contención emocional de sus hijos o para la satisfacción de sus necesidades.

Entonces, la necesidad de mayor participación y de una motivación tanto de parte de los apoderados como de los docentes pareciera ser que está presente, pero sin embargo está mediada por los canales de participación que establece la escuela y por la disposición de los mismos participantes, quedando poco claro la forma efectiva de tal participación.

Asimismo, la intensidad laboral a la que están sometidos los apoderados con largas jornadas laborales, sería un impedimento para una participación más fluida, incluso

teniendo que contemplar el fantasma de una posible desvinculación laboral si piden demasiados permisos para asistir a las actividades colegiales:

Profesor: *“...lamentablemente en el contexto que nosotros nos, nos movemos, eh los papás tienen que trabajar ambos y eso también lleva que los papás eh, el mundo laboral los absorba mucho y deje mucho de lado también este tema que es acompañar a sus hijos ¿me entiende?” (E.II:26)*

En relación también con esto, los docentes refieren que el mayor período de participación de los apoderados en la escuela va desde los primeros niveles que cursa el niño, por ejemplo, desde Pre-kinder o Kinder hasta 7° básico, y luego retoman en 4° medio. La causa de ello, sería que los apoderados tienden a creer más autónomos a sus hijos aproximadamente en 7° básico y los dejan para que “los chicos empiecen a caminar solos” (E.II:14). Luego retoman en el último año para acompañarlos en la etapa de la inserción laboral (práctica del Técnico profesional), pero se produce un vacío de participación entre 7° básico hasta 4° medio. Frente a esto, podría hablarse también de una disponibilidad de los apoderados en relación directa con el desarrollo evolutivo y de autonomía de los estudiantes, donde se observa una mayor presencia en los momentos iniciales y finales de la etapa escolar.

Por otra parte y respecto a los beneficios y a los beneficiarios de la participación, según los profesores, el beneficio para los apoderados sería lograr un mayor contacto social ya sea con los mismos docentes, u otros miembros de las familias de los compañeros de sus hijos, de manera tal que comparten intereses y van aumentando su patrimonio cultural. Según sus palabras:

Profesor: *“...para mí el beneficio que ellos perciben es no sé, un beneficio social a ellos comenzar a relacionarse con no sé profesores eh, otros compañeros de, de sus hijos van sociabilizando y van viendo que otros puntos de vista de cómo educarse, de cómo tratar los problemas en familia y eso más bien es, es el beneficio que, que ellos pueden ir recibiendo.” (E.III:36)*

Por su parte, en cuanto a beneficios para los profesores, éstos reconocen un mejor conocimiento de los apoderados lo cual provoca más cercanía del docente hacia ellos, ya que en principio se mantiene distancia de los mismos, porque los encuentran “poco

comprometidos” con el proceso educativo de sus hijos, por ejemplo en el proceso de “normalización” (normas de convivencia para el trabajo escolar):

Profesor: *“...Yo creo que el mejor beneficio es que aprendemos a conocerlos, mejor a los apoderados... por ejemplo de mi punto de vista porque yo siempre he sido bien apático con algunos apoderados, he mantenido cierta distancia porque no, no sé los hallo poco comprometidos...”* (E.III:38).

Algunos profesores revelan que insistir en la creación de espacios participativos para los apoderados tendrá consecuencias a largo plazo, es decir, se lograría provocar cambios de paradigmas culturales que apreciarían mayormente el sentido del esfuerzo personal en la consecución de metas educativas más allá del logro de la enseñanza media completa:

Profesor: *“...cambiar la mentalidad...van a crecer con otra mentalidad de, no sé, de sacrificio, de ver el futuro desde otro punto de vista, no solamente para salir de 4to. Medio...y ya logré todo en mi vida”* (E.III:74).

En relación al CGP, los profesores reconocen el aporte organizado de la actual gestión para realizar actividades para los mismos apoderados de ya sea tipo recreativas, de asistencia social o cooperativas a las demandas específicas de la institución.

Profesor: *“...ha sido bien organizado, pero por lo menos existe como un, institución pequeña dentro del colegio y eso ha servido para eh, llevar ideas, traer ideas eh, informar, eh, en fin, los papás se han preocupado por ejemplo de, de dar regalos en ciertas ocasiones, este año se preocuparon de, de tomar, de hacer un cuota mortuoria en caso de fallecimiento de algún papá para dar cierto dinero. De alguna forma han querido, han querido hacer cosas que benefician a, a los niños y a los papás también...”* (E.V:18)

En cuanto a los apoderados, éstos refieren el beneficio de participar a la posibilidad de tener mayor accesibilidad a los docentes y también empezar a conocer por ejemplo, el manejo interno del dinero que se mueve desde el CGP. Reconocen asimismo el beneficio de ser reconocidas por la institución e invitados de forma especial a algunos eventos colegiales, lo cual les deja la sensación de un trato personalizado de parte de

los directivos, y de tener ciertos privilegios a la hora de sus demandas ya sean personales o para el CGP:

Apoderado: *“...cualquier cosa que yo necesite independientemente si es para mí o para la directiva están dispuestos desde la, desde la tía de la puerta hacia adelante... que te tratan de solucionar el problema al tiro es como, ah, ella es de la directiva vamos que hay que hacerlo y hay que solucionárselo rápido, eso eh, eso es rico, saber que a uno la oyen, que te escuchan, eso po, eso me gusta...”* (E.VI:106,108).

Parecería que este beneficio apunta a su propia socialización y la de sus hijos, ya que muchas veces en sus barrios reproducen la lógica de encierro que antes criticaban del colegio:

Apoderado: *“Yo llego a mi casa y de la reja para adentro... yo digo si mis hijos se quieren entretener que lo hagan del colegio... después en la casa se hace familia, se estudia, se ve tele, no se van a morir por no tar en la calle, por eso no los dejo salir, y si tienen amigos, los tienen acá y si los amigos van a ir, son los amigos del colegio, pero no hay eh contacto con los demás de la casa”* (E.VI:152).

En este sentido, los apoderados reconocen el aporte beneficioso de parte del CGP en sus instancias de trabajo por la comunidad colegial, puesto que al darse a conocer y sentir el poder de que su palabra sea escuchada, revelan tener derecho a opinar sin temor a represalias con sus hijos, a representar la opinión de los padres de los estudiantes, a lograr visibilidad en el colegio:

Apoderado: *“...somos las cuatro y estamos como cuidando la opinión de los mil quinientos estudiantes, en este caso de los padres, yo siento que aquí, este año, nosotros nos hemos hecho notar mucho.”* (E.VI:171)

Asimismo, el CGP reconoce hacer su moderado aporte económico en proyectos para el colegio como agrandar el casino o techar el patio, ayudar a los apoderados que se acercan por dificultades económicas, organizar agasajos para el día de la madre, organizar un bingo, la peña, y las olimpiadas.

A partir de lo anterior, algunos apoderados reconocen que su estilo participativo los ha beneficiado a sus necesidades de socialización y de manera compensatoria al hecho de no haber podido desarrollar instancias laborales:

Apoderado: *"...me gusta estar rodeada de gente, me fascina. Eso es lo que me pasa a mí y es mi sueño frustrado no se po, haber trabajado con gente, con, con atención al público, una cosa así..."* (E.VII:56).

Los mismos también reconocen que quizás aunque su aporte en lo económico no haya sido grande pero sí lo fue en mejorar el estilo comunicacional entre los docentes y directivos para con los apoderados, por ejemplo:

Apoderado: *"...cuando recién empezamos este año nosotros ningún profesor nos saludaba, ninguno, ninguno o sea yo lo encontraba ¿cómo es posible?... yo dije no po, esto tiene que cambiar ... Tonces, empecé, buenos días, a veces recibía respuesta, a veces no...Y parece que se empezaron a acostumbrar po', si yo ahora paso y hola tía, hola, y eso yo lo encuentro genial siento que fue un pequeño aporte a lo mejor no se dieron cuenta que fui yo la que cambio es chip pero lo hice..."* (E.VII:192).

Luego, en relación a determinar quiénes son los que participan (actores de la participación), los profesores refieren que la mayoría son las madres (y/o abuelas) debido a que permanecen en sus hogares o que si bien son jefas de hogar y trabajan fuera, son las que asimismo permanecen a cargo de sus hijos por ausencia paterna en el rol del cuidado y atención de los hijos:

Profesor: *"...o sea yo cuando tengo tres apoderados (varones) en la sala yo los aplaudo, porque en general son puras mamás..."* (E.V:24)

Asimismo, los apoderados reconocen mayor presencia femenina debido a que los hombres en estos sectores socioeconómicos son los que trabajan y por razón del machismo, prefieren que sus mujeres se queden en el hogar antes que salir a trabajar:

Apoderado: *"...Acá la mujer trabaja porque tiene necesidad pa'allá, pa'arriba no, es por una cosa personal, por una autoestima siento yo po'... Que el hombre, acá, acá e como má machista, siento yo que, que él, él, la clase media baja son, el hombre es demasiado machista, sí, si quiere que la mujer trabaje es porque*

necesitan que trabaje, si no necesitan que trabajen no la dejan trabajar...”
(E.VII:150)

Del mismo modo, reconocen que la participación femenina es mayoritaria pues por ejemplo, en la acción solidaria de asistir a los apoderados con dificultades (económicas, de salud, etc.) las mujeres tienen mejores condiciones para la acogida y calidez en la escucha:

Apoderado: *“...el hombre es como má frio para, para escuchar, sobre todo a una mujer, en cambio nostras somos como má maternales...que nosotros somos má, mucho má acogedoras, eso nos han dicho...”* (E.VII:142,154)

En este sentido cabe la pregunta acerca de los roles asignados culturalmente para hacerse cargo de la crianza de los niños, con lo cual la presencia femenina por mayoría no desenchaja del patrón cultural dominante (machismo), y permitiría plantear la inquietud acerca de cuánto y cómo la institución escolar habilita o consiente la reproducción de estos modelos restrictivos para las mujeres.

Luego, bajo el aspecto de recursos humanos, materiales y temporales que promuevan la participación de los apoderados, los profesores señalan la precariedad de los mismos. A su criterio, estos se refieren básicamente a la gestión de actividades de capacitación académica para la colaboración en las tareas que el colegio demanda del estudiante y aunque sí reconocen la disposición del colegio y la libertad para hacerlos si cada profesor lo desea, destacan que no hay salario específico para esa actividad, debe ser voluntario.

En particular reconocen que dentro de su comunidad específica, no hay recursos económicos para facilitar la creación de talleres para apoderados por ejemplo, que sólo quedan librados a la buena voluntad de los profesores que deseen otorgar gratuitamente su tiempo personal:

Profesor: *“... Falta, falta plata, falta plata pa pagarles a los profesores que le pongan má horas para hacer eso, porque no podemos, no tenemos acá una cosa que dice equipo de servicio, es nuestro trabajo, le tienen que pagar a los profesionales por eso.”* (E.V:80)

A su vez, la alta exigencia de actividades académicas y de formación que demanda la FBE a sus docentes, sería factor de no implementación o creación de mayores instancias para los apoderados. Dado los lineamientos institucionales del proyecto educativo de FBE, los profesores mencionan que debería considerarse como tema institucional la gestión de mayores espacios participativos para los apoderados.

Justamente, desde la perspectiva del proyecto fundacional, pareciera que la posibilidad institucional de espacios para los apoderados se aleja en la práctica del discurso, ya que en relación por ejemplo, a la capacitación de los apoderados para que ejerzan su función colaborativa con las necesidades del colegio, no propician recursos económicos efectivos, necesarios y adecuados para ello.

Profesor: *“Yo siento que mira eh, por el planteamiento o por los lineamientos y visión y misión que tiene el colegio o por la Fundación en general yo siento que sí, hace falta un proyecto bien planteado que motive y que permita que los papás se hagan parte del, del proceso escolar de su hijo eh, más bien la participación ciudadana yo siento que el, falta eso, falta ...yo creo que ese proyecto taria muy bien implementado acá, o sea pero habría que buscar los momentos, los tiempos, los profesionales indicados y, y echarle no má po, darle, darle, darle al tema, o sea yo siento que puede ocasionar, puede tener un efecto positivo un proyecto de integración ciudadana o que trabaje el tema ciudadano yo creo que es viable de acuerdo a la visión y misión que yo veo de la fundación eh, lo que me preocupa a mi son los tiempos...(E.II:124)*

Por su parte, los apoderados del CGP se consideran a sí mismos un recurso humano facilitador de las necesidades de organización de los cursos para recaudar dinero para sus actividades, por ejemplo a través de las directivas de curso y/o apoyando a las familias en demandas al colegio. A su vez, reconocen que el colegio les facilita las instalaciones (patio, aulas, casino, audio) para que lleven a cabo sus actividades, e incluso tienen una oficina propia dentro del colegio para uso del CGP.

Para la relación familia-institución, en general, los profesores la describen de manera ambivalente, es decir, puede ser tanto como cooperativa y democrática en algunos casos (por ejemplo, en la buena asistencia a las reuniones de apoderados mensuales y en la elección de sus directivas de curso) o también como poco cooperativa debido a la delegación de responsabilidades académicas y normativas en

el docente sin llegar a comprometerse en lo que ellos estiman necesario como docentes:

Profesor: *“Mira ahí yo siento que en general ellos sienten que depositan el, la responsabilidad solo en el colegio. Siento que no se hacen cincuenta por ciento responsables como les corresponde...”* (E.IV:54)

En cuanto a los vínculos, los mencionan como tensos y algo conflictivos:

Profesor: *“...esto dado por el bajo nivel sector donde estamos insertados...acá es la ley del más fuerte...el que más grite, el que más no sé, miedo le provoca a los demás ése es el que más éxito tiene en su vida personal o en su vida fuera del colegio...”* (E.III:60).

Además, entienden que en muchas ocasiones los apoderados justifican el actuar de sus hijos ante los reclamos o exigencias de los docentes y lo interpretan como agresiones hacia sus hijos:

Profesor: *“...desde mi punto de vista, creo que son las herramientas que ellos ocupan en el entorno en que viven, no sé...para evadir cualquier responsabilidad social...”* (E.III:62)

En relación al rendimiento académico, los docentes refieren que en los hogares “bien constituidos”, es decir aquellos que están conformados por madre, padre y tienen sus normas establecidas y claras, ellos encuentran pautas de acompañamiento de los hijos que luego transfieren a la relación con el colegio, y de esta forma, se observan buenos resultados de rendimiento académico escolar.

Pareciera que la imagen de familia y las funciones que ésta debe cumplir están ligadas según los docentes al hecho de proveer normas de conducta y comportamiento adaptativo al medio escolar, al seguimiento que deben realizar sobre los aprendizajes logrados por sus hijos y al cumplimiento de los requerimientos que la institución demande (asistencia a reuniones mensuales).

No se evidencia una comprensión más amplia de los factores que inciden en un tipo de comportamiento (“ley del más fuerte”) que responde a los condicionantes socioculturales de vivir en un medio empobrecido y a las derivaciones comportamentales que se operan allí: “abandono forzoso” de los niños debido a las largas jornadas laborales, modelos de vinculación emocional precarios debido a historias familiares traumatizadas o traumatizantes (alcoholismo, violencia intrafamiliar, abusos sexuales), delincuencia, etc.

Pudiera pensarse que los docentes tienen en mente una familia “ideal” quien debe ser la “primera educadora”, y desde allí le reclaman a una familia “real” que no se ajusta a lo que ellos necesitan en sus roles de “segundos educadores” pues parece que los primeros no hacen bien su trabajo, y desde allí se les “recarga” el suyo con tareas que sienten que nos les competen:

Profesor: “...es una forma de ellos de liberarse de... de un problema..., estableciendo que nosotros somos... dándonos todas las responsabilidades a nosotros...” (E.III:70).

Los apoderados por su parte, de acuerdo a su participación como directivas de curso, entienden que existe una relación fluida y abierta, puesto que su palabra se siente con valor y peso institucional, y esto es validado en el diálogo que se establece con la directora del colegio y el director de la FBE, situación que es reconocida por el resto de los apoderados como un logro de la actual directiva.

De hecho, hay una reunión mensual pautada con la directora y esto es iniciativa del actual CGP. Reconocen asimismo, una notable disposición de la institución hacia sus pedidos y una actitud de gratitud al ofrecerles instancias especialmente creadas para los apoderados (como ser una jornada de retiro espiritual en la playa).

Sin embargo, la libre circulación y accesibilidad de los apoderados hacia las autoridades y/o docentes del colegio, parece ser un privilegio de los que participan en el CGP:

Apoderado: *“Yo entro cuando quiero y a la hora que yo quiero porque soy dentro del centro de padres, pero yo el año pasao o sea, se le quedaba algo a mi hijo y no hay caso que yo se lo pudiera hacer llegar no, no má po’.”* (E.VII:186)

2. Ejercicio de la ciudadanía

Respecto a la participación familiar dentro del colegio y la generación de competencias de ciudadanía, los profesores refieren que la participación ofrecida por el colegio no apunta en este sentido, ya que entienden que desde la institución no se les brindan las herramientas necesarias para que avancen en modelos de autogestión o en la toma de decisiones:

Profesor: *“...necesitamos entregarles má a los apoderados para que ellos se apoderen de, de este tema y se hagan parte de, del, de lo que es la participación ciudadana o la toma de decisiones, la gestión digamo eh, familiar o gestión a nivel general”* (E.II:84)

En este sentido los apoderados, como cierta forma de querer incidir en la gestión colegial mencionan por ejemplo, inquietudes sobre el mecanismo de selección de las familias que ingresan al colegio, o de evaluación sobre las competencias relacionales de los profesores respecto de sus hijos; sin embargo esto es sólo a nivel de las conversaciones que han mantenido en la reuniones mensuales con la directora, sin por ello traducirse en ninguna iniciativa formal posterior al respecto. Así, lo expresan de esta forma:

Apoderado: *“...si hay otra cosa que me gustaría es que nos preguntaran a nosotros ¿qué opina usted de su profesor? Yo una vez le dije a la tía E. (directora) ¿por qué no nos dejan colocarle nota? A mi me encantaría porque quizá lo que yo no tengo es educación e profesional, pero yo también fui alumna y uno sabe más o menos por donde va el profesor bueno y por lo que uno escucha y eso yo creo que deberían, deberían escucharnos a nosotros, eso...”* (E.VI:235)

A la vez, los apoderados que reconocen haber generado competencias personales tendientes a valores como la solidaridad y lograr perspectiva frente a sus propias dificultades (resiliencia) son capaces de opinar sobre los mecanismos de

acompañamiento que tiene el colegio sobre las familias y sus necesidades porque ellas dicen conocer a fondo sobre estos asuntos dado su labor como CGP:

Apoderado: *“... uno ya sabe el teje y maneje de acá, y uno conoce historias, conoce casos, también uno, yo sé, he sido capaz de darme cuenta cuando alguien me está mintiendo, he sido capaz de darme, de, de emocionarme cuando alguien, o de, de so, de contener a alguien, pero es difícil, es difícil...”* (E.VII:182).

A partir de esto, se podría inferir que la generación de competencias ciudadanas (capacidad de opinar críticamente, de querer generar cambios en la dinámica establecida, de proponer criterios de selección y/o evaluación tanto de docentes como estudiantes, etc.) podría indicarnos que las habilidades adquiridas por dichos apoderados se enmarca dentro del ejercicio de participación del CGP y no necesariamente dentro de las instancias generadas desde la misma institución.

Por ello, los apoderados tienen opinión formada acerca de que el colegio debería ofrecer más instancias de participación y de aprendizaje para los padres:

Apoderado: *“Te digo que debía ser algo, una obligación del colegio hacia los padres, darles instancias para que, para que el apoderado crezca no se po’, ya sea eh, no se po’, en conocimiento, porque todos los que están estudiando acá los apoderados, es porque si (palabra incomprensible), ellos pidieron el establecimiento nada má, pero el colegio no ha hecho mucho por los apoderados y eso es mi sentimiento, o sea, siento de que no le dan instancias para, para participar má dentro del colegio, como que marcan por ejemplo de la puerta pa’ acá.”* (E.VII:186).

En este sentido, y si se categoriza en relación a los valores cívicos que implican el reconocimiento de derechos y obligaciones, se puede observar la cierta claridad de conciencia de ser sujetos de derechos de los cuales se piden cuenta a la institución. Sin embargo, cabe preguntarse por las instancias formales con que cuentan para ello y el contenido de la instrucción que demandan, es decir, qué tipo de conocimiento, o acerca de qué sería la instrucción que piden, y si ésta se orientaría al reconocimiento y ejercicio de los derechos cívicos.

Asimismo, mencionan como instancia de derecho la gestión de supervisión en la instancia post-terremoto con respecto a las instalaciones y la implementación de operativos de evacuación, pues desde el CGP pidió participar en esto y pudieron hacerlo, sintiendo que eran un aporte real en estas circunstancias:

Apoderado: *“...inquietudes de las directivas que se hicieron llegar a la tía E. (directora), donde ella nos dijo listo, ustedes van a participar... nosotras estuvimos en operativo de la operación Deyse, tuvimos viendo, las catorce viendo ¿dónde habían fallas? ¿qué había que reforzar? ¿cuánto tiempo nos tomábamos?...la tía (directora) propuso cómo lo íbamos a hacer todo... nosotras, yo personalmente, yo quede muy conforme...”*(E.VII:66,68).

De esta forma podría inferirse que la participación conducente al despliegue de habilidades de gestión de derechos se relaciona con inquietudes circunstanciales y más bien de tipo operativo, enmarcadas en acciones concretas e inmediatas, pero no necesariamente orientadas a dar cabida a una gestión conjunta con la institución y que implique un proyecto a largo plazo sobre temas de fondo, por ejemplo en cuanto a la selección y/o evaluación de familias y/o docentes.

En cuanto a si la institución plantea modelos democráticos de relación con las familias, los profesores refieren que nunca se le imponen la forma de pensar del colegio, aunque sí refieren que se les clarifica qué es lo que el colegio pretende lograr (metas académicas) y se trabaja de forma particular y dando las razones que el colegio tiene para pedir el cumplimiento de sus expectativas institucionales. En general se reconoce respeto por la libertad de opinión de los apoderados y su aporte para la generación de modelos de convivencia, aunque no llega a definirse como una participación democrática completa:

Profesor: *“...hasta cierto límite, yo de repente siento que igual ponen límites frente a la participación...”* (E.II:110)

Por su parte, algunos apoderados refieren no sentir muy democráticas las relaciones, más bien en lo gestual que en lo discursivo, es decir, sienten que se marcan las diferencias de rango entre la planta docente y el apoderado:

Apoderado: *“...siento que marcan mucho las diferencias entre la dirección, por ejemplo, eh, no se po’... tonces la ponen en una silla cómoda, de otro color, le cambian hasta el color, tonces ya tay marcando la diferencia y para mí no es así, o sea, sé que hay que tener una diferencia porque hay que mantener el respeto, pero, el respeto se consigue de otra forma, no marcando la diferencia así... hay mucha, a pesar de que tenemos mucha, muy buena acogida con la, con la directora, siento que de repente como que pone una cara así como: ya vienen de nuevo, tonces esas cosas a mi no me gustan...”*, o tampoco son incluidas por ejemplo en actividades que el colegio hace para sus trabajadores *“...ahí yo me siento poco acogida, porque siento que nosotras a pesar de que no nos pagan igual trabajamos por el colegio, y no somos tomadas en cuenta, pero sí somos tomadas en cuenta cuando ellos necesitan ayuda, eso, a eso voy yo.”*(E.VII:166)

3. Sentido de Comunidad Escolar.

Analizando la relación entre participación familiar y comunidad escolar (efectos mutuos), de acuerdo a la mirada de los profesores, el hecho de participar permite la integración de los apoderados al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y les otorga la alegría de sentirse parte de una comunidad e identificarse con el colegio en los valores católicos que éste pregona, y en referencia particular a la participación en el CGP, entienden que también les aporta la gratificación de saberse gestores de sus propias iniciativas y de ser un aporte para la institución:

Profesor: *“Lo que más yo veo ahí es el compromiso de la familia con sus hijos... esas son familias que, que buscan otras alternativas, simplemente no sé el, el libro que le da el colegio al niño para que lea, no...ellos les exigen a sus hijos que, que lean pero no solamente el libro del colegio, sino que lean otros libros, otros materiales en otra bibliografías para sus tareas”.* (E.III: 76)

Profesor: *“... del punto de vista humano yo siento que la, la devolución que ellos tienen es bastante de, llena mucho de alegría sentirse parte, primero parte de una comunidad, yo creo que eso es súper importante para ellos, que ellos sentirse parte de una comunidad. Segundo lugar eh, pensar que, que ellos son capaces de lograr cosas con la autonomía que ellos tienen, ellos son súper autónomos yo de verdad si bien es cierto yo les ordeno lo, los parámetros a ellos como centro de padres o en general algunos eh, por las familias que me ha tocado trabajar, pero ellos yo siento que son bastante autónomos...(la participación) los llena, yo creo que de alegría y satisfacción...el tema valórico yo creo que es bastante importante los padres se sienten parte del colegio y eso, bueno el colegio tú sabes que el colegio es católico también que enseñan valores bastante eh, los valores los tiene bien marcado, eh y siento que los padres también están tratando de ser parte de eso*

valores que ta tratando, que el colegio le está tratando de demostrar a los alumnos...” (E.II: 90, 98, 102).

Según refieren los apoderados del CGP, su aporte a nivel económico no ha sido sustantivo pero sí entienden haber aportado a mejorar el estilo de comunicación entre los docentes y ellos:

Apoderado: *“...que nosotros somos má, mucho má acogedoras, eso nos han dicho, entonces siento yo que bien po’, o sea hemos aportado algo bueno y nosotros por ejemplo eh, el otro centro de padres poca comunicación con, con los mismos eh, eh, profesores, nosotros tenemos una muy buena comunicación con los profesores” (E.VII:154)*

A la vez, como sentido de agencia y autonomía, los apoderados han intencionado gestos para la motivación de los docentes que los apoderados entienden algo desganada, por ejemplo: han participado de los consejos de profesores para realizar invitaciones a sus actividades, para motivarlos a participar para que *“todos fuéramos de la mano”*, porque *“en el colegio todos somos uno”*, y si no se trabaja en conjunto *“nunca va a funcionar nada” (E.VII:158).*

Luego, los apoderados entrevistados señalan que el CGP ha gestionado que ciertas actividades, como por ejemplo, la premiación al mejor estudiante (por notas), fuese una instancia más amplia en la cantidad de estudiantes contemplados en la evaluación (no sólo 1 por nivel sino por cada curso del nivel, o sea 3), posibilitó asimismo que se premiase el empate de notas, y que fuese una premiación pública y abierta (antes era privada y se prestaba a interpretaciones sobre posibles “arreglos” en la entrega de los premios). La motivación para el cambio de esta práctica habitual fue posibilitar una gestión más transparente ante el resto de la comunidad colegial y de apoderados:

Apoderado: *“...es el mejor de cada curso y era para incentivar y nosotras eh, los empates los premiamos...por una cosa de transparencia, eso, nosotras hemos sido muy transparentes...” (E.VIII:153, 161).*

En este último ejemplo, se denotan claras acciones que pretenden dotar a la gestión de su actividades como CGP de un estilo más cercano a prácticas democráticas, en tanto se abren a una mayor cobertura de estudiantes premiados que favorece una distribución más equitativa e inclusiva de los premios y en una modalidad que garantice también la mayor accesibilidad de toda la comunidad al acto de premiación con la finalidad de dotar de más transparencia a los resultados.

4. Efectos de la participación.

En cuanto a los aprendizajes o efectos de la participación a nivel personal, los profesores destacan que los apoderados aprenderían con su participación en las instancias colegiales a comprometerse con sus hijos y a transmitirles valor y respeto por el futuro:

Profesor: *“Lo que más yo veo ahí es el compromiso de la familia con sus hijos o el, el amor diario ese que el padre o la madre o la familia le debe transmitir a, a sus hijos ese es el valor y el respeto por el futuro y por lo que son y van a ser o quieren que sean sus hijos, no es una cosa que sea no sé, pensar mediocrementemente, te digo que dos por dos es cuatro y, y ya no es eso, esas son familias que, que buscan otras alternativas...”*(E.III:76).

Ahora, para los apoderados por ejemplo, se entiende la posibilidad de participar como una forma individual de satisfacción y de uso del tiempo libre, donde este espacio complementa un estilo personal que siempre ha sido participativo desde su juventud y en su barrio, y donde la principal motivación está dada por una actitud de servicio constante:

Apoderado: *“a mi me encanta participar, yo soy un... Yo soy súper participativa en todo lo que me pidan... Y como me gusta ocupar mi tiempo, no tengo, o sea no tengo la posibilidad de trabajar, me gusta ocupar mi tiempo y... lo ocupo acá en el colegio, que me encanta... Donde me necesiten estoy yo...”* (E.VII:12,18,26)

Del mismo modo, la participación actual responde a una constante personal que se origina en su misma participación colegial y luego se continúa hasta la actualidad en su calidad de apoderada. Los ámbitos de participación en su adolescencia y juventud

contemplaban lo deportivo, lo artístico, lo académico y en algún momento también lo político:

Apoderado: *“...en ese tiempo estaba el Sí y el No, en ese tiempo soy yo. Y participe hartó en eso...”* (E.VII:30,32, 36, 38).

Desde los apoderados, constatan que el hecho de participar les enseñó a ser más solidarios, a hacer sin esperar recompensa ni agradecimiento del otro, sino simplemente lograr satisfacción personal por la acción en sí misma. En el mismo sentido, el escuchar problemas de otros apoderados les ha servido para contextualizar los suyos en la dimensión apropiada de tal forma de no quedarse estancada en la situación que la preocupa:

Apoderado: *“...me ha enseñado a, a, he sido cada vez má solidaria... simplemente sentirme bien yo, es eso... De repente yo he estado agobiada con mis problemas, muy agobiada con mis problemas y llega otra persona, pidiéndome ayuda o que por último que uno la escuche y, me doy cuenta que mis problemas, no son nada...”* (E.VII:134)

Asimismo, refieren haber conseguido un aprendizaje para la convivencia, para la tolerancia en las actividades que realiza en conjunto con otras personas, a respetar pero también a hacer respetar sus ideas, sobre la diversidad de criterios, a tomar decisiones en grupo, a reconocer los proyectos en común y trabajar en pos del mismo (Proyecto en común: el bienestar del colegio y de los hijos):

Apoderado: *“(aprendí)... la convivencia... la tolerancia, aquí uno tiene que ser tolerante a que mi verdad no es solo la verdad, mi razón no es su razón y no porque yo diga esta esta es mi verdad y yo soy la que tienen la razón, porque el arcoíris tienen una gama de colores y no solamente es negro o es blanco, entonces aquí uno aprende de que yo sin tener la razón a lo mejor no estoy el cien por ciento equivocada y a lo mejor de los míos, de los de ellas y lo de los de más allá podemos sacar algo mucho mejor que lo que yo quería y eso nosotras lo hemos aprendido, hemos aprendido a tomar decisiones en grupo a tratar de no pasarnos a llevar y no a faltarnos el respeto y a, y a convivir porque si algo nosotras tenemos en común es el bienestar...”* (E.VIII:241,243)

En este sentido, pareciera que son principalmente los apoderados quienes se han beneficiado de forma personal con la participación escolar, especialmente en asuntos

relativos a su bienestar emocional (sentido de pertenencia e identificación) y al autoreconocimiento (gestión para el mejoramiento de la comunicación con los docentes y para el incentivo motivacional de los mismos), dado que no se menciona una valorización explícita desde la institución por sus aportes específicos.

Bajo este aspecto, pareciera que los apoderados tienen mayor conciencia del aporte que ha significado la participación escolar para sus vidas que lo que refieren los docentes.

Para estos últimos, los apoderados deberían llevarse como aprendizaje un sentido de mayor responsabilidad sobre la educación de sus hijos que a su criterio, han dejado únicamente en manos del colegio. Deberían comprometerse en educar a los niños en el valor de un proyecto a futuro, y en el esfuerzo que eso conlleva.

Por el contrario, los apoderados valoran en tiempo presente muchos aprendizajes que han conseguido con su participación escolar, y en general dicen referencia a la consecución de diversas habilidades socioemocionales: capacidad de escucha, empatía, tolerancia a la frustración, trabajo en la diversidad, gestión de proyectos en común, toma de decisiones entre otros, y en algunas actitudes de valor moral: solidaridad, generosidad, gratuidad, respeto y tolerancia por ejemplo.

A nivel familiar, por su parte, los profesores refieren la necesidad de que el colegio eduque a los apoderados no sólo en derechos sino también en sus obligaciones, pues reconocen cierta desafiliación a la hora acompañar al colegio en la educación de sus hijos:

Profesor: *“...siento que en esa parte los papás tan dejando de la o sea o tan poniendo en manos solamente del colegio la educación de los hijos y finalmente hay algunos que definitivamente no se involucran”* (E.II:108)

En este sentido, los apoderados refieren no haber tenido dificultades en sus familias por el hecho de participar en diversas instancias colegiales debido a que reconocen “cumplir” con sus tareas domésticas (aseo y orden de la casa, almuerzo y/o comida

para el marido, etc.) y por ello pueden usar su “tiempo libre” para desarrollar actividades fuera del hogar:

Apoderado: *“...por ejemplo que hay veces que, que en las mañanas yo impecable todo a las die de la mañana, lavado, planchado y esperando que me den como las once para comenzar a hacer almuerzo..., no yo no tengo problemas, no, no. Nada porque soy súper organizada...”* (E.VI:161,165)

Apoderado: *“...O será que yo también cumplo en todo lo que tengo que hacer, o sea él jamás ha llegado y su ropa está sucia, o que la casa está desordena porque yo toy metía en otro lao, o él llega y yo toy ahí para servirle una taza de té o la comida, lo que sea, o sea él llega y yo toy ahí, nunca él llega y no toy . O sea yo siempre me organizo de tal forma, que cuando él llegue yo toy en mi casa, atendiendo a los niños....”* (E.VII:138)

Para los efectos que la participación de las familias tendrían sobre su medio social, los profesores referencian cierta capacidad para mejorar los modelos de familia mediante el modelo de gestión comunitaria que establece el colegio:

Profesor: *“...el hecho de que la familia se sienta parte digamo, de, de un, de un una comunidad yo, yo siento que, que del punto de vista social ayuda bastante y porque también le enseña a ellos a ser familia en el fondo, yo creo que por ahí está la clave de, de este tema de, de que cuando tú participas como familia o te haces parte de una comunidad esa comunidad a ti te puede entregar las herramientas para ser una muy buena familia”* (E.II:118)

Según los apoderados, se reconoce que hay cierto “desgaste” en la participación escolar por ejemplo en la elección de las directivas de curso donde siempre resultan elegidos los mismos, y que a su criterio esto se debería a la apatía generalizada que se extiende en la sociedad chilena por despreocuparse por el bien común:

Apoderado: *“...el hecho de ver un bien común (en la sociedad chilena) va en retroceso eh, eh, es cosa de solamente ver las reuniones de apoderados donde salen siempre los mismos (en la elección de directiva de curso)...”* (E.VIII:283)

Desde la perspectiva de los profesores, se plantea un modelo ideal que no refleja la tensión que ellos mismos refieren cuando demandan mayor compromiso frente a la ausencia de las familias en lo que hace por ejemplo, a la enseñanza de las normas de

convivencia necesarias para el logro de los aprendizajes. Si fuera efectivamente tal como se propone desde esta mirada idealizada, no cabrían las mismas dificultades enunciadas por los profesores en la relación familia-escuela, entonces cabe la pregunta acerca de qué modelo de participación está siendo la escuela para las familias.

Ahora, desde los apoderados pareciera ser que atribuyen a la apatía generalizada de la sociedad chilena por las responsabilidades ciudadanas, la escasa y dificultosa participación dentro de las instancias colegiales existentes. Es decir, que la participación escolar podría estar mediada por circunstancias socioculturales que determinan la acción individual en desmedro de ella. La pregunta que se habilita ante esto es acerca de cómo la institución escolar consiente en perpetuar un modelo sociocultural que se orienta claramente hacia el escaso involucramiento en las responsabilidades ciudadanas, y en detrimento del ejercicio efectivo de los derechos y deberes que requiere una democracia real.

VI. DISCUSIÓN

En relación a los resultados de la investigación realizada, y respecto al objetivo general y a la pregunta de investigación, a saber, conocer las prácticas participativas y los significados de éstas desde los apoderados y los educadores, se observa que hay múltiples coincidencias en lo que se refiere a los espacios y/o canales de participación, así como también notables diferencias en cuanto a los significados que los actores mencionados atribuyen a los mismos.

Al respecto, y en virtud del análisis de dichos resultados, aparecen numerosas inquietudes en referencia a los mismos que motivan la generación de nuevas preguntas y que abren la posibilidad a otras líneas de investigación que, a futuro puedan dar cuenta de estos nuevos cuestionamientos. Es en este sentido que algunas preguntas se mencionan dentro del análisis general de los objetivos de la presente investigación.

Ahora bien, bajo la perspectiva del significado atribuido a las mismas, se observan las peculiaridades que presentan cada uno de los espacios y prácticas de participación según sea la mirada de los apoderados y la de los educadores. Así, para este aspecto es importante relevar con detalle el significado que ambos actores otorgan a la participación, pues esto permite visualizar las relaciones de sentido, en varias ocasiones divergentes, que se desarrollan entre las expectativas de los educadores y de los apoderados.

En relación a las diferentes prácticas que refieren ambos actores de la investigación, podría señalarse que los apoderados mencionan prácticas que los posicionan a ellos en lugares de protagonismo o agencia específica, puesto que detallan prácticas en términos de acción o colaboración y que implican un aporte específico en relación con el servicio concreto a los estudiantes (por ejemplo, dar almuerzo u organizar el paseo de fin de año) o al resto de la comunidad de apoderados (por ejemplo, entregar subsidio en caso de enfermedades). En tanto, los profesores aluden también a instancias de participación (que los apoderados nunca mencionan)

como lo son las reuniones de apoderados y las entrevistas, o actividades pastorales, en las cuales pareciera ser que los apoderados son “invitados” a estos espacios, generados desde la iniciativa de la institución escolar y en concordancia con la línea fundacional.

Del relato de los profesores, podría inferirse que la significación atribuida por los docentes a estas prácticas de participación de apoderados, van en la línea de visualizar a los apoderados como asistentes de la labor educativa, en términos de colaborar en el rendimiento académico de sus hijos, o de ser ayuda en la conducta y comportamiento adecuado al espacio escolar, destacando la responsabilidad que ellos también tendrían en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Los comentarios de autores como Brunner (2005) y Martinic (2005) acompañan este pensamiento docente, pues en el mismo sentido destacan que cuando las familias se encuentran involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, los estudiantes obtienen mejores resultados académicos, dejando claro la incidencia familiar en el logro de una educación de calidad.

Sin embargo, pareciera ser que el significado que los apoderados atribuyen a su participación tendría que ver con la capacidad de generar directamente desde ellos y por ellos, la actividad o acción que redunde en su propio beneficio como familias del colegio o en el de los mismos estudiantes. Por el contrario, no referencian como instancias de participación para ellos y sus familias aquellas que son propiciadas por la institución y a interés de los fines de la misma (por ejemplo, las reuniones de apoderados que son para informar sobre temas académicos y administrativos, o para capacitarlos en temas formativos de acuerdo al proyecto educativo fundacional; o las actividades pastorales que son para difundir el modelo católico del colegio), que sí refieren los docentes.

En este sentido, y de acuerdo a lo que propone el informe de la UNESCO (2004b) y además Ramos (2002) quienes señalan que la participación de las familias en la educación de sus hijos mejora las condiciones de vida tanto de los niños como de las

mismas familias; los resultados de la investigación demuestran que desde la mirada de los docentes, esto sería lo deseable aunque no lo experimentan aún en su labor actual.

Sin embargo, y de acuerdo a este primer estudio (UNESCO, 2004b) se señala también que la participación de las familias tiende a fracasar cuando tiene un rol asignado desde la institución educacional, y por el contrario, que la participación es más efectiva cuando la acción es gestada desde la misma familia. Cabe entonces señalar que esto mismo se observó en la presente investigación en ambos sentidos.

Como fracaso de roles asignados, los resultados mencionan por ejemplo, la creciente dificultad que experimentan los cursos para conformar sus directivas tal como se los demanda el colegio o también, el problema que significa a la institución la falta de compromiso en el acompañamiento académico y normativo de los padres hacia sus hijos.

Ahora bien, en el caso de una participación familiar eficiente, los resultados señalan algunas conductas de agencia directamente provocadas por las familias como lo fue por ejemplo, cuando para el terremoto ellos pudieron revisar e indicar acciones de mejoramiento de las instalaciones de la escuela, lo que fue respaldado por la autoridad del colegio, y eso mismo generó mayor sentido de autonomía y satisfacción en su intervención; o también, cuando en el caso de la gestión del actual CGP, intencionan modelos de comunicación entre docentes y/o directivos y apoderados más cercanos y directos los cuales les permiten reconocerse como interlocutores y representantes válidos de toda la comunidad de apoderados ante la institución escolar.

Justamente, la definición que da este mismo informe sobre la relación entre las familias y su participación en la escuela, deja en evidencia la necesidad de trabajar sobre algunos supuestos de los diversos miembros que componen una comunidad escolar. Textualmente se describe la participación familiar así: “La posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar en diversos campos de la educación, acordados previamente entre docentes, padres y otros agentes

educativos, con funciones definidas y comprendidas por ambos” (UNESCO, 2004b, p. 65).

A partir de la constatación de esta divergencia en los significados de la participación que mantienen los docentes en contraste con los apoderados, podría pensarse que los apoderados sostienen un estilo de subjetividad en las motivaciones que los incita a participar en el colegio, entendiendo por esto un modo personal de continuar el vínculo parental aún fuera de los límites de la vida hogareña. Es decir, señalan manifiesto interés en acercarse a las actividades del colegio para mantener la cercanía con sus hijos y poder responder a sus demandas de forma más inmediata, no coincidiendo con las expectativas de los docentes quienes pretenden un compromiso de participación referido estrictamente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, pareciera ser que los beneficios obtenidos desde la subjetividad de los apoderados, van en concordancia a su rol parental asignado culturalmente, lo que a su vez les reporta una retribución emocional inmediata que los dejaría satisfechos. Por el contrario, en relación a la pretensión de los docentes, éstos los demandan en relación a sus carencias (acompañamiento académico o de estudio), donde ellos los verían como desligados o escasos de responsabilidad por el futuro de sus hijos o por sus conductas disruptivas dentro de la dinámica colegial.

Cabría pensar que la motivación que refieren los apoderados para su participación escolar estaría ligada directamente con la cercanía o beneficio para sus hijos, y con la agencia directa sobre las acciones propiciadas, entendiendo que así son actores participativos. Por el contrario, no se sienten agentes participativos en los espacios dados por la oferta escolar como ser la asistencia a las reuniones de apoderados, las entrevistas o las actividades religiosas o pastorales, en donde el sentido tiene que ver más con la creación de una identidad educativa genérica y fundacional que con espacios más individuales de protagonismo o beneficio particular.

Al respecto, podría plantearse la siguiente pregunta: ¿cómo conectar las demandas de los apoderados en este sentido, con una demanda más genérica e institucional que

promueve el colegio en base a su proyecto educativo?. Dicho en palabras de Juan Carlos Tedesco (2003), sería preciso promover un sistema integral de relaciones y de comunicación entre todos los miembros participantes de una comunidad colegial, de tal forma que lo que provoque cada una de las partes, afecte al todo, generando un patrón educativo de co-incidencia mutua.

Así, se podría dar espacio a la generación de un modo de participación familiar en la escuela que responda de forma más atinente a la propuesta que en su momento el MINEDUC (2004) establecía para la generación de espacios participativos de los padres y/o apoderados en los colegios, donde se instaba a una participación no sólo ligada al acompañamiento del proceso educativo de los estudiantes, sino por sobre todo, como clave para el ejercicio de la ciudadanía que requiere todo sistema democrático, y desde donde el ciudadano ejercita sus derechos y obligaciones constitucionales sobre asuntos públicos (en este caso, la educación).

En el mismo sentido, Marchesi (2000) señala que en la educación ya no son protagonistas sólo los estudiantes y los docentes, sino que es necesario integrar a los demás actores de la institución educativa así como a los padres y apoderados como partícipes importantes. Frente a esto, los resultados encontrados demuestran que el proyecto educativo de esta Fundación católica efectivamente busca incorporar de alguna manera a las familias en la educación de sus hijos, siendo necesaria la relación y el trabajo colaborativo con ellas (considerando por ejemplo, las reuniones de apoderados, las actividades pastorales, las olimpiadas familiares, etc.); sin embargo, es necesario también pensar en cuál es el rol asignado desde la institución a la familia. Se observó anteriormente la distinción entre el rol asignado a la familia y la efectividad o fracaso que deviene de ello, al respecto, la investigación muestra que sí hay participación de la familia en la escuela, pero también señala que la participación actual podría ser más efectiva si se generara un mayor diálogo entre las expectativas y demandas institucionales y las expectativas y demandas de las familias, pues por ahora (y al menos, al decir de los docentes) aparecen, en algunos aspectos, en carriles diferentes, o en los pedidos específicos de ambos actores, se observa cierto caminar “en paralelo” sin haber logrado aún un mínimo espacio de diálogo conjunto para

confrontar sus necesidades y/o aportes concretos a la tarea que impone la noción de formación integral del estudiante de esta Fundación.

En este sentido, Montero (2004) determina la necesaria e inevitable construcción conjunta que implica para una comunidad el logro de un “punto de encuentro”, o de metas comunes en pos de las cuales aunar esfuerzos. La autora refiere con claridad que, ningún grupo podrá constituirse como comunidad si no trabaja en la creación de los espacios y dinámicas precisas para ello. De esta manera, se evidencia la necesidad de trabajar en este sentido con el fin de que mostrar en un primer momento la diferencia de objetivos que tendrían en lo inmediato ambos actores de la investigación, para luego dar paso a las convergencias, y dentro del marco de la psicología comunitaria, esto implicaría de forma insustituible la promoción de prácticas participativas que denoten con claridad las aspiraciones implicadas en las necesidades de ambas partes, y los deseos de aunarse en el logro de una misma meta: la formación integral del estudiante, es decir, una educación que contemple no sólo lo académico y normativo, o sólo la contención emocional o alimentaria, sino por sobre todo, contemple la conformación de un sujeto ciudadano, conciente y responsable de su entorno y del cambio social que eso conlleve (Montero, 2003).

Por otra parte, si se observan los actores de la participación mencionados (apoderados y docentes) llama la atención el tema del género y cómo éste incide en las acciones posteriores y sus significados. Tanto en el caso de los profesores como de los apoderados, refieren que la mayor participación se observa desde el lado femenino: según relatan son las mujeres las que participarían más en las instancias escolares, ya que habría mayor demanda laboral en el caso de los hombres por las largas jornadas de trabajo, lo que les limitaría en tiempo para poder participar; situación que no se daría en las mujeres ya que muchas de ellas no trabajan fuera del hogar de forma remunerada como en el caso de los hombres y, por esto, tendrían mayor tiempo para relacionarse con el colegio de sus hijos.

En este sentido, es notable cómo el género y los patrones establecidos culturalmente al respecto, repercuten finalmente en el sistema familiar y la relación que

éste establece con la escuela; por un lado tenemos el género masculino tendiente a la mayor participación laboral remunerada fuera del hogar y por otro, el género femenino, que según lo que señalan los resultados de la investigación, tiende mayormente a la participación en el colegio de forma no remunerada. Bajo este aspecto, es importante recalcar este último punto ¿Es sólo porque tienen “más tiempo” o porque culturalmente se les asigna el rol de cuidadoras de los hijos que las mujeres acceden a participar de las distintas actividades del colegio de forma no remunerada? ¿Habría algún beneficio mayor o trascendental que motive en este sentido? Según refiere uno de los apoderados entrevistados, el tema de la mayor participación femenina en el ámbito de la escuela, tendría directa relación con un mayor reconocimiento de la labor de las mujeres en su nivel de autoestima, es decir, actuaría a modo suplementario como una gratificación personal y de valoración en su género ante la imposibilidad de acceder al mundo laboral remunerado.

El hecho de no trabajar remuneradamente haría que muchas mujeres busquen alguna forma de reconocimiento y de logro particular, que ya no tiene que ver con el tema del dinero sino con sentirse parte de una entidad o de sentir que su labor tiene efectos, al menos en términos concretos y/o de acción para otras personas, en este caso los estudiantes u otros apoderados con alguna dificultad. Así, podría también plantearse la pregunta sobre el modelo cultural presente donde la mujer muchas veces ha sido relegada únicamente a los ámbitos extra-laborales como lo son el cuidado del hogar, de los hijos y de su educación. Desde allí, cabría la inquietud acerca de lo que el colegio puede entregar a estas apoderadas por su participación: ¿Podría el colegio ofrecer instancias para que la participación femenina cobre un carácter más amplio, y permita a las mujeres reconocer otras instancias de intervención participativa más allá de la escolar (mundo laboral, ejercicio del voto, opinión y acción política y ciudadana, etc.)?

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Duhart (2006) retoma el valor de la transformación personal como primer factor de cambio que luego puede redundar en una acción ciudadana de carácter más amplio. Es decir, para el autor estas primeras nociones de agencia y cambio individual, tendrían una extensión más allá de lo

particular hasta la noción de bien común por efecto de la reciprocidad, y desde allí se provocaría el traspaso del despliegue de las potencialidades individuales de cada sujeto hacia un accionar a favor del bien colectivo. De esta forma, no sería imposible pensar en gestionar un modo participativo distinto al actual, donde las expectativas particulares de los apoderados se consideren esencialmente y no sólo de forma accesoria o complementaria dentro del proyecto educativo fundacional.

Luego, si se observa el tema de la oferta institucional en relación a la posibilitación de espacios de participación familiar, y de acuerdo a los resultados obtenidos, se evidencia en el relato tanto de docentes como de apoderados una escasez de instancias de participación promovidas por la institución en un sentido conjunto, progresivo y sistemático, que dibuje un proyecto común y a largo plazo como comunidad educativa. Por un lado, se encuentran las necesidades de los apoderados de participar para su beneficio particular y el de sus hijos en lo que se señalaba bajo la idea de “subjetividad” en la participación, y por otro, se encuentra la operatoria institucional tendiente a la eficiencia en la gestión académica. En este sentido entonces, ¿cómo se podrían propiciar estrategias de acción conjunta en torno a una idea de participación familiar e institucional que aúne las necesidades de ambos actores y que genere una visión conjunta del camino a seguir?

Ahora bien, los resultados también muestran cierta identificación positiva de los apoderados entrevistados con el colegio, y esto se evidencia en la predisposición colaborativa que mantienen las familias ante los pedidos institucionales. No obstante esto, la participación en este aspecto se conservaría nuevamente en el carácter de “asistentes” o ayudantes frente las demandas colegiales, pero donde los apoderados no serían agentes principales de las acciones y/o decisiones del mismo. Bajo este prisma, ¿cómo podría plantearse una oferta efectiva desde la escuela, atendiendo a las necesidades de los apoderados y al aprovechamiento de este sentido de pertenencia que se está estableciendo?

Pareciera ser que la disposición debe también canalizarse a través de un diálogo efectivo que permita el reconocimiento y el aporte de ambos agentes en el sistema,

que no sólo repercute en aspectos de corto plazo sino también en un proyecto de comunidad educativa transversal y a largo plazo. Autores como Montero (2004) y Krause (2001) cuando enfatizan la relevancia del sentido de pertenencia e identificación como un elemento constitutivo de lo comunitario, ponen de manifiesto la necesidad de la construcción conjunta de este “ser y sentirse” comunidad, y en este sentido, el elemento participativo propiciado a través del diálogo y la interacción se interpone como la condición “sine qua non” para la consecución de los objetivos comunes. Vale decir, no sería posible pensar una comunidad colegial que en su proyecto educativo se propone la integración de todos sus actores, o específicamente de las familias de sus estudiantes, sin un sistema de acción conjunta que incorpore las necesidades e intereses de todos los involucrados.

En este sentido, si se piensa en un proyecto educativo a largo plazo, podría madurarse también en la inclusión de diversos aspectos que fueran más allá de la participación de los apoderados en acciones concretas para el colegio. Esto es, permitir el desenvolvimiento personal de las capacidades y potencialidades tanto de apoderados como de docentes incluyendo la idea de cambio más allá de las necesidades académicas y normativas concretas, y en directa relación con la idea de cómo la educación genera un cambio social de mayor alcance y más profundo. En base a esto y pensando en los significados atribuidos por los participantes de la investigación a sus propias prácticas, se produce la pregunta por los efectos sociales que generaría la participación, o cómo se relaciona la participación en la escuela con las competencias de ciudadanía y con el ejercicio de la democracia, como apoderados, como docentes y más allá como actores sociales.

Al respecto, según señalan varios autores (Salazar, 1998; Baño, 1998; Dagnino, 2006; Oraison y Pérez, 2006; y, Delors, 1996) la participación es condición para el ejercicio de la ciudadanía y para ello la educación es un escenario importante. Frente a esto, los resultados señalan que la participación de las familias en las escuelas permite el progreso de otras habilidades tendientes al desarrollo del pensamiento de un bien común (como por ejemplo, sentido de convivencia con los demás padres en el Centro General de Padres), pero ese sentido muchas veces no traspasa la instancia de

participación en sí misma y queda sólo en la actividad que las familias desarrollen al interior de la escuela, es decir, la idea de cambio social y de estimulación de una cultura cívica son criterios que no se demuestran necesariamente como una consecuencia de la participación, los mismos apoderados lo señalan cuando se refieren a la relación con su entorno barrial:

“...No, no, nada...(de acción vecinal). Yo llego a mi casa, y de la reja para adentro...No me gusta donde vivo...no es lo que yo espero para mis hijos...” (E. VI: 152)

En esta situación, Musitu (2004) sostiene que el logro de un mayor control personal de sus condiciones de vida (locus de control interno) junto a la influencia social real que vincule la acción política en la defensa de los derechos cívicos, es lo único que permite al sujeto ser gestor de dinámicas que se orienten efectivamente hacia el fortalecimiento comunitario. Así, se evidencia el contraste con los resultados obtenidos donde la satisfacción personal encontrada por los apoderados para las mejores condiciones que benefician a sus hijos, no necesariamente se traduce luego en conductas de acción social que pretendan hacer extensiva tal beneficio al resto de la comunidad local.

Como lo señala Cornejo (2007) “si [se] quiere generar incidencia (ser auténtica), [la política social] debe tener una apuesta clara hacia la construcción de subjetividad (micropolítica), que hace ineludible el trabajo político permanente en la base social, un trabajo orientado a reconstruir las condiciones objetivas y también subjetivas que puedan dar sustento a un cambio social realmente sustantivo” (Cornejo, 2007, p. 160). Con respecto a esto, los resultados de la investigación muestran que la incidencia de la participación permite un cambio a nivel subjetivo (por ejemplo, a través del reconocimiento de las actividades efectuadas al interior del colegio por los apoderados) en tanto se reconoce a la persona en cuestión y la labor que realiza, pero esta idea de cambio al parecer involucra un sentido mucho más individualista de participación que aquel que propone el autor, en tanto no apunta a un sustantivo cambio social.

Respecto al alcance de las prácticas, se destaca cierta característica de contingencia e inmediatez en las acciones llevadas a cabo por los apoderados, dado que las mismas se refieren en la mayoría de los casos a actividades puntuales y relativas a circunstancias específicas. Esta perspectiva refuerza la idea de la necesidad de una participación que mejore el sistema y la relación entre la familia y la escuela, proyectando una mirada a más largo plazo y no solamente centrada en la participación en ciertas actividades operativas.

Bajo este aspecto, cabe destacar que siempre el pensamiento de los docentes apunta a integrar a los padres como “ayudantes” de su tarea académica o de formación actitudinal, a lo más desde el PEI fundacional se los considera “aliados” de la tarea educativa, pero queda la preocupación por saber si los consideran verdaderos sujetos de derecho en relación a opinar o tener injerencia en el modelo educativo que se utiliza, o en la efectividad de los aprendizajes que se promueven, o si podría pensarse en una participación que incida en decisiones de gestión educativa desde los planes escolares o el modelo de pensamiento que se propone a los estudiantes, es decir, ir más allá de la participación instrumental.

De esta manera, se proyectaría un interés por crear y profundizar estilos de gestión democráticos que se evidencian en las acciones participativas. Es decir, la participación es a la vez, la “voz de los pobres” que visibiliza sus necesidades mediante sus reclamos y aportes, y al mismo tiempo, en este ejercicio participativo se cuestionan las dinámicas de poder instituidas de forma tal que, no sólo se avanza en la satisfacción de las necesidades cuando se escuchan los reclamos, sino que por sobre todo lo que se logra es un espacio de poder en la sociedad que modela una democracia más genuina (Bebbington, Delamaza y Villar, 2005).

Para estos autores, la participación no sólo es una muy buena estrategia para la superación de aquellas condiciones de indignidad en la que viven sumergidos tantos latinoamericanos, sino que constituye la clave de un trabajo de cambio que no sólo se focaliza en las necesidades sino que permite potenciar todos los recursos disponibles en los colectivos empobrecidos.

Queda la inquietud de saber si será posible una gestión cooperativa entre las familias y la institución colegial, puesto que al presente y en la contingencia, parece exceder a su misión educativa. Sin embargo, podría pensarse que al ser “comunidad” educativa, todos los actores de la misma de hecho inciden en el proceso formativo de los estudiantes, y por tanto, debieran poder tener injerencia no sólo en los temas académicos sino también en los modelos de vinculación, o de comunicación o de decisiones que se toman sobre la comunidad colegial a la que pertenecen. No sólo se educa en el “discurso” sino en el “hacer” cotidiano; no sólo importa “qué” se aprende, sino “cómo” se aprende (Delors, 1996).

Justamente en el sentido de protagonismo comunitario, no sería menor al sentido de agencia y de aporte a la institución escolar que los apoderados pudiesen obtener si fuesen reconociendo el sentido último de cada una de sus actividades, es decir, al tener conciencia de para qué hacen lo que hacen, sabrían evaluar al mismo tiempo la efectividad de sus acciones, y desde allí “empoderarse” en un rol que no es meramente suplementario (o asistencial) sino más bien sustantivo a la dinámica educativa. En otros términos, poder apropiarse del lugar de protagonistas que comparten con todos los miembros de la comunidad educativa, cada uno en sus diferentes funciones, y desde allí mismo, también proponer sus demandas e inquietudes por derecho propio, y no quedar sometidos a la “buena voluntad” de la autoridad de turno o a la contingencia de las situaciones.

Bajo estas condiciones, la participación familiar en el contexto escolar cobraría el carácter de ser una “escuela” para el aprendizaje de las competencias ciudadanas, ya que al analizar los resultados, al menos desde la perspectiva de los apoderados, se reconoce que la acción de participar produce un aprendizaje a nivel personal en torno a aquellos valores que dicen relación a una sana convivencia democrática: la responsabilidad, la tolerancia, el ejercicio de la escucha, el diálogo, el pensamiento crítico, la capacidad de agencia entre otros. Sin embargo, al no haber una intencionalidad clara y directa de trabajar para el logro de estas habilidades sociales, se pierde la oportunidad de hacer de esto un aprendizaje significativo para el ejercicio de la ciudadanía que pueda redundar en una transformación efectiva de las diversas

esferas donde se despliega el ser humano, es decir, que dichas cualidades pudieran ampliarse más allá de la acción contingente para el logro del bienestar particular (ya sea a nivel personal o colegial), hasta impregnar las áreas de pensamiento y acción político-ciudadanas.

De esta forma, haría sentido la propuesta del MINEDUC (2002) de fomentar la presencia de las familias dentro del sistema escolar como posibilidad de ser un aporte significativo desde sus experiencias y saberes al proyecto educativo de sus hijos, donde a partir de reconocerse como sujetos de deberes y derechos promuevan el ejercicio de una ciudadanía conciente y responsable orientada al fortalecimiento de la vida democrática.

Pero para ello, bien lo señala Maiztegui Oñate (2007), es preciso una iniciación para el reconocimiento de tal condición, y sería la escuela quien tiene ya desde sus estructuras algunas de las condiciones para poder desarrollar estos procesos de crecimiento personal de los apoderados que luego permitan y promuevan el traspaso de los aprendizajes individuales hacia una conducta responsable del cambio social. Esto es, debe ser la escuela quien teniendo habilitados ciertos espacios para la participación de las familias, tendrá que generar y promover un modo de accionar participativo que dé cuenta del conjunto de habilidades sociales aprendidas más allá de los límites de la propia institución.

En síntesis, de acuerdo a los avances de la educación en la década de los '90, se observa que si bien éstos pudieron aumentar la cobertura de la educación a nivel nacional, luego de más de veinte años quedan sin solucionar dos aspectos cruciales: la calidad de la educación que es aún deficitaria, y la segmentación de los aprendizajes logrados, siendo los sectores empobrecidos quienes presentan peores resultados (Raczynski y Muñoz, 2007). En este sentido, si bien es importante el avance que ha hecho el PEI de la FBE, llegando a sectores vulnerables y empobrecidos con la premisa de educación de calidad, aún queda camino por recorrer, sobre todo si se piensa en una idea de educación de calidad que incorpora real y efectivamente a las familias para mejorar el desarrollo de los estudiantes en un sentido integral, donde ésta

no abarca solamente el éxito de los resultados académicos, sino también una formación completa que posibilita el despliegue de las condiciones elementales para el ejercicio responsable de la ciudadanía en las nuevas democracias.

En el espectro de una educación actual cuyos desafíos distan de los meramente locales dado la creciente “globalización” de la experiencia cotidiana, hacen sentido las palabras de Bernardo Jimenez, cuando se plantea “la urgencia de un mayor énfasis en la educación ciudadana, en experiencias participativas y aprendizajes liberadores que contribuyan (...) hacia una democracia participativa, como también hacia una ciudadanía global” (Jiménez, 2004, p. 10).

VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos y a la discusión teórica planteada posteriormente, y en virtud de realizar un aporte para la formación de ciudadanía en el modelo educacional de la Fundación que sustenta este trabajo, se plantean algunas conclusiones integrando el cuarto objetivo que motivó esta investigación, a saber: proponer líneas de intervención sociocomunitaria para potenciar la participación familiar dentro de un modelo democrático en el contexto escolar.

Revisando los resultados acerca de las prácticas participativas de los apoderados, si bien no existe coincidencia en el significado atribuido a la participación, donde para los docentes estas prácticas deberían orientarse hacia una función relativa a lo académico, es decir, operar como asistentes de los profesores ayudando a sus hijos en la resolución de tareas o dando las pautas de socialización esperadas para una ordenada convivencia escolar, y en cambio para los apoderados su participación está ligada al sostén emocional de sus hijos para que sientan su cuidado y asistencia frente a posibles necesidades (alimentación, cercanía, apoyo, comodidad y limpieza del lugar), para ambos actores sí hay claridad de que la institución escolar debería ofrecer instancias que motivasen a una mayor participación de las familias en la dinámica escolar.

Tal demanda parece acorde a los lineamientos fundacionales que enfatizan la importancia de establecer para el modelo educativo que pregona, una “alianza familia-escuela” que marca la diferencia y hace el carácter distintivo del proyecto educativo de FBE junto a la creación del perfil de un estudiante preparado para el mundo laboral, de los estudios superiores y con capacidad para enfrentar los desafíos de su entorno (FBE, Proyecto Educativo Institucional, p. 14-17).

Al respecto, y teniendo presente la divergencia planteada, cabría argumentar la necesidad antes de cualquier otra propuesta de acción participativa, de que tanto la institución colegial como los apoderados se abran a revisar el mundo de los supuestos que convocan a la participación. Es decir, para la psicología comunitaria previo a

cualquier intervención tendiente al cambio de una comunidad, se hace imperioso reconocer el mundo de significados compartidos, y para ello, retomar la idea planteada por Maritza Montero (2004) cuando habla de la necesidad de establecer “puntos de encuentro” para la acción comunitaria efectiva, no puede ser un tema secundario. Parece oportuno proponer entonces, como una primera instancia, la elucidación de estas demandas/expectativas no coincidentes por parte de los actores implicados en esta investigación (padres, madres y/o apoderados por un lado, y por otro, docentes como representantes de la institución escolar que significa FBE).

Bajo este prisma, esclarecido y explicitado, donde pudiesen salir a la luz cada una de las “visiones de mundo” de las que habla Marianne Krausse (2001), podría avanzarse hacia la construcción de metas comunes que posibilitasen mediante la tan esperada “alianza familia-escuela” la formación integral de los estudiantes a los cuales se los sueña como “verdaderos hombres y mujeres... (con) herramientas para enfrentar la vida... (y que ven en la educación) la anhelada movilidad social y la oportunidad de formar parte de la historia de la sociedad” (FBE, Proyecto Educativo Institucional, p. 9).

Se entiende así, que luego de encontrar coherencia en el significado de aquello que los convoca a participar o a pedir la participación, tanto apoderados como educadores y la institución escolar en sí misma, podrán traspasar la línea de reclamos/demandas mutuas para acordar la creación de dinámicas participativas que se orienten al objetivo común bastante más amplio que la mera consecución de logros académicos y/o de normalización conductual (reclamo de los docentes/institución), y también bastante más ambicioso que el sostén emocional inmediato o de resolución de necesidades de corto plazo (expectativas de apoderados). Es decir, podrán abrirse a esa tan mentada formación integral que sitúa a los estudiantes en pos de una educación que contemple lo necesario para el despliegue de sus potencialidades personales (ya sea a nivel técnico y/o profesional) y además, le otorgue las competencias sociales necesarias para ejercitarse como ciudadano consciente y responsable, inserto en la realidad de su país, y con vocación para crear un mundo más justo y más humano (FBE, Proyecto Educativo Institucional, p. 11).

En este sentido, se pone de manifiesto la responsabilidad institucional que le cabe al colegio en tanto entidad que aporta al bien público mediante la educación brindada a este conjunto de ciudadanos chilenos, de ser un agente promotor de aquello que el MINEDUC pedía para todas sus escuelas: crear espacios y prácticas escolares que posibiliten la participación familiar para la consecución no sólo de logros académicos, sino fundamentalmente donde se forme en modelos de comunicación y diálogo orientados a estilos de convivencia saludables y democráticos (MINEDUC, 2004). Se hace patente así, que el colegio no podría quedar al margen de facilitar los espacios necesarios para acoger las demandas y necesidades de estos miembros de la comunidad escolar como lo son las familias y/o apoderados de sus estudiantes, como tampoco podría dejar de crear y/o promover los mismos aún cuando estos no fuesen demandados espontáneamente.

Los resultados de la investigación demuestran que existe una identificación positiva de parte de los apoderados con respecto al colegio: hay cierto sentido de pertenencia a la comunidad colegial en tanto se asocian a determinados valores que ellos quieren para la formación de sus hijos. Desde allí se abre a la institución un campo fértil para dar una oferta significativa de participación, acogiendo los intereses de las familias y trabajando para integrar todo su potencial junto a las expectativas del colegio.

La lógica podría ser “todo suma”, y el colegio facilitar el encuentro sistemático y permanente con la comunidad de apoderados para reconocer sus aportes, no sólo en el sentido pragmático de contar con ayuda ante las demandas colegiales (participación de las reuniones de apoderados, actividades recreativas, pastorales, etc.) sino por sobre todo, abriéndose a un diálogo igualitario donde se les habilite para opinar constructivamente sobre la gestión colegial (por ejemplo, ante la demanda sobre evaluación docente), y a la vez, se le den las herramientas necesarias para hacerlo con el sentido justicia y equidad que promueve el proyecto institucional (por ejemplo, ante la demanda de selección de familias).

En la perspectiva de lo que ya existe, hacer visible el valor del rol del género femenino en la gestión no sólo de recursos económicos para los viajes de curso o el techado del colegio, sino por ejemplo, como agentes de contención emocional para los demás apoderados que presenten situaciones críticas (ya sea por temas de salud, fallecimiento o dificultades laborales), contribuiría al reconocimiento personal que tan valioso resulta al decir de los apoderados entrevistados, y que en el sentido de lo que plantean algunos de los autores citados (Musitu, 2004b; Duhart, 2006) es en esta autoafirmación primaria (locus de control interno) que se potencia el despliegue de las condiciones personales que darán, por efecto de una acción recíproca, lugar a otras acciones de transformación social o para beneficio de un colectivo mayor.

Sería oportuno que el colegio creara espacios para la reflexión de este hacer “informal” de las apoderadas del CGP, para que puedan hacer evidente –consciente- el sentido profundo de su práctica, y la notable repercusión de sus acciones en la vida de aquellos a quienes ellas escuchan o ayudan en sus problemas. Es decir, propiciar con proyectos específicos canales para la autoafirmación y el empoderamiento personal de los apoderados, podría permitir en un proceso continuo, constante e intencionado, generar la necesidad de hacer extensiva su transformación personal en acciones de proyección social, tal vez sobre su comunidad local (barrio) o incluso a nivel país, ya sea como motivación para la inclusión en el mundo laboral, o mediante el ejercicio del derecho a voto, o con participación política partidaria, o de participación activa como ciudadanas mediante organizaciones de la sociedad civil (OSC/ONGs).

El colegio como agente educativo que es, debe velar por la formación de todos sus miembros, incluidos los apoderados, y garantizar que sus prácticas sean acordes al modelo educativo que promulga desde su proyecto fundacional y en coherencia con los lineamientos ministeriales, que declara el ejercicio de un estilo de gestión participativo que promueva los valores acordes a la vida democrática (Bloque Social, 2006). Por esta razón, de acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación donde los apoderados perciben una relación poco igualitaria o de relativa receptividad a su actuar como beneficio para el colegio, se hará necesario someter a revisión los modelos de vinculación y de comunicación, o de toma de decisiones desde la

institución, pues son percibidos al menos desde lo gestual más que en lo discursivo, como poco democráticos y/o herméticos. Cabe decir que para promover la participación no sólo hace falta la declaración positiva al respecto, sino por sobre todo entender que la gestualidad o los modos para-verbales de comunicación, transmiten la noción de fondo que se tiene sobre la incidencia real del aporte de los apoderados.

De este modo, desde la revisión de los marcos referenciales sobre lo que implica la participación familiar en el colegio, mediante la implementación de prácticas específicas que tiendan al fortalecimiento personal de los apoderados (locus de control interno, reconocimiento de género, habilitación para la co-incidencia, etc.), y que a la vez, se intencionen con una proyección hacia lo social (reflexión sobre las prácticas, finalidad de las mismas, sentido de reciprocidad), a través de una sincera consideración acerca de los modos de gestión y comunicación institucional más allá de lo discursivo (cuestionamiento del lenguaje para-verbal) entre otras, podrían considerarse como algunas de las líneas de intervención sociocomunitarias propuestas por esta investigación para potenciar la participación familiar en el contexto escolar dentro de un modelo democrático y tendiente a la formación de ciudadanía.

VIII. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Extraído el 22 de Mayo de 2010, desde http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/article-s-94457_recurso_1.pdf
- Andrade, C. (2009) Corresponsabilidad Estado-Sociedad civil en el ámbito de las políticas públicas de infancia en situación de vulnerabilidad social. Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas. Facultad de Ciencias físicas y Matemáticas. Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile. En: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2009/andrade_c/html/index-frames.html
- Anzorena, C. (2008). *La participación de las mujeres en el proceso de formación del Estado Nacional de Argentina de finales del siglo XIX. Reflexiones desde una perspectiva de género.* Extraído el 4 de Julio, desde <http://www.rieoei.org/2103.htm>
- Arellano, J.P. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista CEPAL*, 73. 83-94.
- Baño, R. (1998). *Participación ciudadana: elementos conceptuales.* Extraído el 20 de Junio del 2010 del sitio de *FLACSO-Chile*, desde <http://cronopio.flacso.cl/fondo/pub/publicos/1998/libro/002297.pdf>
- Bebbington, A., Delamaza, G. y Villar R. (s.f.). *El desarrollo de base y los espacios públicos de concertación local en América Latina.* Extraído el 22 de Mayo del 2010 desde www.innovacionciudadana.cl/latinoamerica
- Bedwell Rodriguez, G. (2004) Participación de los padres, madres, apoderados y apoderadas en el ámbito educativo. Memoria para optar al título de Sociólogo. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología, Universidad de Chile. En: <http://www.cybertesis.cl/sdx/uchile/notice.xsp?id=uchile.2004.bedwell>
- Bello, D. (2009) La participación en políticas de atención primaria de salud: estudio de caso en la Florida y Peñalolén. Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas. Facultad de Ciencias físicas y Matemáticas. Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile. En: <http://www.cybertesis.cl/sdx/uchile/notice.xsp?id=uchile.2009.bello>
- Beyer, B. (s.f.). Entre la Autonomía y la Intervención: las Reformas de la Educación en Chile. Extraído el 20 de Junio del 2010 del sitio web del Gobierno Argentino, desde <http://cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/cep/TE15.pdf>
- Blanco, R. y Cusato, S. (s/f). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. Extraído el 22 de Mayo de 2010, desde http://www.red-ler.org/desigualdades_educativas_america_latina.pdf

- Bloque Social. (2006). La crisis educativa en Chile. Diagnóstico y Propuestas. Extraído el 20 de Junio del 2010 desde http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Documento_Bloque_Social_Noviembre.pdf)
- Brunner, J.J. (2005). Educación en Chile: el peso de las desigualdades. Extraído el 26 de Junio del 2010 desde <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/EduDesigualdad.pdf>
- Cornejo, R.; González, J. y Caldichoury, J. P. (2007). Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). Extraído el 15 de Junio del 2010, desde http://www.forolatino.org/flape/producciones/coleccion_Flape/07Chile_Particip.pdf
- Correa, E. y Noé, M.(1998) “Nociones de una ciudadanía que crece” 1998, FLACSO. Extraído el 4 de julio de 2010 desde http://www.subdere.gov.cl/1510/articles-74898_recurso_4.pdf
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (1998). Nociones de una ciudadanía que crece. Santiago. Correa, E. y Noé, M. Eds. Extraído el 4 de Julio de 2010 desde http://www.subdere.gov.cl/1510/articles-74898_recurso_4.pdf
- Cox, C. (s.f.). Las Políticas Educativas. Extraído el 20 de Junio del 2010, del sitio de la Universidad de Chile desde http://lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/12399776211207141139Las_Politica_Educacionales%5B1%5D.pdf
- Dagnino, E. (2006). Concepciones de ciudadanía en Brasil: proyectos políticos en disputa. En Annunziata, R. y Cheresky, I. (Comps.), *Ciudadanía, sociedad civil y participación política*. (pp. 7-34). Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Del Águila, R. (s/f). La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad. *Revista Iberoamericana de educación*. Extraído el 4 de julio de 2010 desde <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie12.htm>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Extraído el 20 de Junio del 2010, del sitio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México desde <http://www.conacyt.gob.mx/comunicacion/Revista/236/Articulos/NuevasTareasdelosMuseos/Laeducacionencierrauntesoro.pdf>
- Drago Camus, C. (2008). *Los Consejos escolares como espacios de participación de las comunidades educativas. Estudio en tres escuelas de la Comuna de Peñalolén durante el año 2007*. Tesis de Maestría, Universidad de Chile. Extraída el 4 de Julio de 2010, desde

http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/tesis_Consejos_Escolares_C_Drago.pdf

Duhart, D. (2006). Ciudadanía, aprendizaje y desarrollo de capacidades. *Persona y Sociedad, Universidad Alberto Hurtado*. XX (3), 1-24.

Etcheberry Rojas, L. (2008) Participación Ciudadana de las y los Jóvenes de la Pontificia Universidad Católica de Chile en el Nuevo Contexto Sociocultural. Tesis para optar al título de Socióloga. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología, Universidad de Chile. En: <http://www.cybertesis.cl/sdx/uchile/notice.xsp?id=uchile.2008.etcheberry>

Ferreyro, J. (2007) "Resignificar la escuela como escenario de participación". Extraído el 4 de julio de 2010 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1765Ferreyro.pdf>

Fundación Belén Educa (2010). Proyecto Educativo Institucional.

Gutiérrez, G. (2002). La búsqueda de la Calidad y la Equidad en los sistemas educativos en la región latinoamericana. Un análisis de información. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 8 Extraído el 22 de Mayo del 2010, en www.reduc.cl

Jiménez, B. (2004). La Psicología Social Comunitaria en América Latina como Psicología

Klein, N. (2007). *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós.

Krause, J. (2001). Hacia Una Redefinición del Concepto de Comunidad: Cuatro Ejes para un Análisis Crítico y una Propuesta. *Revista de Psicología, Universidad de Chile.*, X(2), _-. (pp.49-60)

Larrañaga, O. (1999). Distribución de ingresos y crecimiento económico de Chile. Extraído el 26 de Junio del 2010, desde <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/4557/lcl1226e.pdf>

Ley N° 18.962, Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE). Extraída el 20 de Junio del 2010, desde http://www.oei.es/quipu/chile/Ley_organica_ensenanza.pdf

Lira, E. (2006). *Ética y Ciencias Sociales*. Extraído el 15 de Diciembre del 2009, desde <http://etica.uahurtado.cl/documentos/articulos/lira1.pdf>

Maiztegui Oñate, C. (2007). La Participación como una Opción Transformadora en los procesos de Educación Ciudadana. Extraído el 20 de Junio del 2010, desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/551/55140509/55140509.html>

- Marchesi, A. (2000). Cambios sociales y cambios educativos en América Latina. Extraído el 22 de Mayo del 2010, desde <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/marchesi.pdf>
- Martinic, S. (2002). *La Reforma Educativa en Chile. Logros y problemas*. Revista Digital UMBRAL 2000, 8, en www.reduc.cl
- Martiniello, M. (2000). Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina. En Navarro, J.C.; Taylor, K. ; Bernasconi, A. ; Tyler, L. (Editores). *Perspectivas sobre la reforma educativa. América Central en el contexto de Políticas de Educación en las Américas*. Extraído el 22 de Mayo de 2010, desde http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACH684.pdf
- Meller, P. (1999). Pobreza y distribución del ingreso en Chile. Extraído el 20 de Junio del 2010, desde <http://www.redelaldia.org/IMG/pdf/0377.pdf>
- Micco Aguayo, S. (s/f). Una nueva etapa en la reforma chilena en democracia: los nudos del problema. Extraído el 26 de Junio del 2010, desde <http://www.sergiomicco.cl/Nudogordiano.pdf>
- Ministerio de Educación (2002). *Política de participación de Padres y Apoderados en la Educación*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile. Extraído el 23 de Diciembre del 2007 desde <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Apoderados.pdf> .
- Ministerio de Educación (2004a). *Unión Comunal de Centros de Padres y Apoderados/as: Un espacio de construcción colectiva*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile. Extraído el 23 de Diciembre del 2007 desde http://biblioteca.mineduc.cl/documento/1884_union_comunal_CPA.pdf
- Ministerio de Educación (2004b). *Modifica Decreto Supremo de Educación N° 565 de 1990 que aprueba Reglamento General de Centros de Padres y apoderados, para los establecimientos reconocidos oficialmente por el MINEDUC (Decreto con Toma de Razón N° 828)*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile. Extraído el 22 de Junio del 2010 desde <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/DEC199500828.pdf>
- Ministerio de Educación (2005). *Reglamento Consejos Escolares (Decreto N° 24 del 27/01/2005)*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile. Extraído el 1° de Junio del 2010, desde <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/DEC200500024.pdf>
- Ministerio de Educación (2005). *Manual de apoyo para fortalecer los consejos escolares*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile. Extraído el 1° de Junio de 2010, desde http://600.mineduc.cl/docs/resguardo/resg_part/man_conesc.pdf
- Montero, M. (2003). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

- Moreno, P. (1995). Neoliberalismo económico y Reforma Educativa. *Perfiles Educativos*, 67. Extraído el 26 de Junio del 2010 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13206701.pdf>
- Musitu, G. (2004a). Surgimiento y desarrollo de la Psicología Comunitaria. En Musitu, G., Herrero, J. Cantera, L. y Montenegro, M. (Comps.). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. (Cap. I). Barcelona: UOC.
- Musitu, G. (2004b). Desarrollo Comunitario y Potenciación (Empowerment). En Musitu, G., Herrero, J. Cantera, L. y Montenegro, M. (Comps.). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. (Cap. VI) Barcelona: UOC.
- Oraición, M. y Pérez, A. (2006). Escuela y Participación: el difícil camino de la construcción ciudadana. Extraído el 22 de Mayo del 2010 desde <http://www.rieoei.org/rie42a01.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004a). *La educación chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados y desafíos*. Santiago, Chile: Oficina Internacional de Educación. Extraído el 26 de Junio del 2010 desde <http://www.propedeutico.cl/documento.aspx?id=18>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004b). *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana*. Santiago, Chile: Blanco, R. y Umayahara, M., Oficina Regional. Extraído el 20 de Junio del 2010, desde <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php>
- Pineda, P. (2005). *Las escuelas de padres y la participación educativa: dos vectores que confluyen en la educación infantil*. Extraído el 4 de julio de 2010 desde <http://www.rieoei.org/experiencias102.htm>
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Presidencia de la República (2007). *Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el proyecto de Ley General de Educación* (Abril 9 del 2007). Santiago, Chile: Gobierno de Chile. Extraído el 26 de Junio del 2010 desde http://www.opech.cl/legislativo/institucionalidad/115_mensaje55-355.pdf
- Presidencia de la República (2000). *Instructivo Presidencial sobre Participación Ciudadana*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile. Consultado el 18 de julio de 2010 desde http://www.modernizacion.cl/1537/articles-175275_recurso_1.pdf
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007) Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica. Extraído el 19 de Junio del 2010 desde <http://mt.educarchile.cl/mt/gmunoz/archives/CIEPLAN31.pdf>
- Ramos, V. (2002) Participación de Madres, Padres y Encargados en la Gestión Educativa. Instituto de Política Educativa para el Desarrollo Comunitario.

Extraído el 22 de Mayo del 2010, en http://ipedco.sagrado.edu/assets/pdf/Part_Padres_Gestion_Edu.pdf

Reimers, F. (2002) La lucha por la igualdad de oportunidades educativas en América Latina como proceso político. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII, (1). pp. 9-70.

Rodriguez, J. (2008). *La participación como un acto educador y constructor de la ciudadanía educadora*. Extraído el 4 de Julio de 2010, desde <http://www.rieoei.org/1965.htm>

Salazar, G. (1998). De la participación ciudadana: capital social constante, capital social variable. Extraído el 19 de Junio del 2010 desde http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/salazarvg/salazarvg0033.pdf

Sanchez, P. (2006). *El papel de los padres en la educación de su hijo*. Extraído el 4 de julio de 2010 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1538Escobedo.pdf> Social Crítica. *Revista de Psicología, Universidad de Chile*. XIII(1), 14-28.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J. (2003). Los pilares de la educación del futuro. Debates de educación (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. Extraído el 26 de Junio de 2010 desde <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Vila Merino, E. (s/f) . *Globalización, educación democrática y participación comunitaria*. Extraído el 4 de julio de 2010 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/639Vila.PDF>

Villaroel, G. y Sánchez, X. Relación familia y escuela: un Estudio Comparativo En La Ruralidad. *Estudios pedagógicos*. [Versión online]. 2002, n.28. Extraído el 20 de Junio del 2010 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid

ANEXO 1

GUIÓN TEMÁTICO PARA ENTREVISTA

1. Participación familiar en el colegio.

- 1.1. ¿En qué se participa?
- 1.2. ¿Para qué se participa?
- 1.3. ¿Cuáles son los motivos para participar?, ¿qué tanta motivación hay para participar?
- 1.4. ¿Cuáles son los beneficios de participar?, ¿quién se beneficia con la participación?
- 1.5. ¿Quiénes participan?
- 1.6. ¿En qué programas participan?
- 1.7. ¿Cuáles mecanismos hay para participar?, ¿qué caracteriza a las prácticas y mecanismos de participación?, ¿cómo se participa?
- 1.8. ¿Con cuáles recursos se cuenta para participar?, ¿cuáles recursos se requieren y no se cuenta con ellos?
- 1.9. ¿Cómo es la relación familia e institución?, ¿es cooperativa?, ¿es complementaria?, ¿es armoniosa?

2. Participación familiar y ciudadanía

- 2.1. ¿Qué habilidades de ciudadanía ejercita y aprende en las prácticas de participación familiar?; explorar habilidades sociales, de gestión, para la acción política, etc.
- 2.2. ¿Qué efectos tiene la participación familiar en el fortalecimiento de la comunidad colegial?
- 2.3. ¿En qué sentido la participación familiar favorece o no su sentido de autonomía y de agencia en la comunidad?
- 2.4. ¿Qué derechos y obligaciones se ejercitan al participar?, ¿qué valores se promueven en la participación familiar?
- 2.5. ¿Considera que la participación familiar en el colegio es democrática?, ¿por qué?, ¿cómo es democrática o cómo no lo es?, ¿favorece su actuación como ciudadano y sociedad civil?
- 2.6. ¿Cuáles efectos en relación a cambios en los ámbitos individual (cognitivo y emocional), familiar, económico, comunitario y social ha tenido que la familia participe en el contexto escolar?

ANEXO 2
Consentimiento Informado

Título de la Investigación:

Institución:

Responsable:

Lugar y fecha de solicitud:

Por medio del presente manifiesto que acepto voluntariamente participar en un proyecto de investigación que tiene por objetivo conocer las prácticas y significados de participación que realizan las familias del Colegio..... de la Fundación....., conforme a los siguientes acuerdos:

- Participaré en una entrevista individual que será grabada con mi consentimiento.
- En todo momento se me garantiza confidencialidad de la información que proporcione, anonimato y que no sufriré repercusión negativa alguna en razón de mi colaboración.
- En caso de que desee retirarme, puedo realizarlo en cualquier momento, sin ser obligado(a) a dar razones y sin que esto me perjudique.
- Cualquier aclaración que requiera me será contestada por la responsable del proyecto.

Participante (nombre y firma): _____

Responsable de la Investigación (nombre y firma): _____

ANEXO 3

Cronograma (Carta GANTT)

ACTIVIDADES	PERIODO: JULIO 2010 – Julio 2011, POR MESES												
	Julio 2010	Agosto	Sept.	Octubre	Nov. 2010	Abril 2011	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Sept	Octubre	Nov 2011
Fase de diseño													
Definición del problema a investigar													
Formulación de la pregunta de investigación													
Formulación de objetivos													
Revisión de antecedentes teóricos y empíricos													
Diseño de la metodología a emplear													
Entrega proyecto de tesis para evaluación													
Fase de ejecución													
Selección de la muestra													
Carta de consentimiento													
Realización de entrevistas													
Análisis de los datos													
Entrega de informes parciales													
Fase presentación de resultados													
Elaboración y entrega informe final													
Modificaciones sugeridas													
Defensa de tesis													
Fase de devolución de la información a la institución													
Entrega informe escrito y verbal													