



Departamento de Psicología

FACSO

Universidad de Chile

Recontextualización de la política de participación de familias y apoderados en una escuela chilena de nivel socioeconómico bajo: un estudio con enfoque etnográfico.

Memoria para optar al título de psicólogo

AUTOR

Fernando Zambra Marín

PROFESORA PATROCINANTE

Jenny Assaél Budnik

Santiago, Chile.

2019

Agradecimientos

A toda la comunidad educativa de escuela Francia por abrir generosamente las puertas de su cotidianidad para realizar este estudio.

Al equipo de investigación de recontextualización de las políticas educativas, por su apoyo, acompañamiento y guía durante el proceso de producción de esta investigación.

A mi familia, amigos y amigas que me apoyaron y acompañaron durante mi proceso de formación.

Recontextualización de la política de participación de familias y apoderados en una escuela chilena de nivel socioeconómico bajo: un estudio con enfoque etnográfico.

Resumen:

El siguiente artículo contribuye a la reflexión en torno a la participación de padres y madres y apoderados/as en el sistema educacional chileno y la política que la rige. Se analiza desde un enfoque etnográfico el caso de una escuela municipal chilena en contexto de vulnerabilidad social, con una amplia presencia y participación de padres y madres y apoderados/as. En este contexto se busca responder cómo se recontextualiza la política de participación de padres, madres, apoderados/as y familias. Utilizando como herramienta la distinción conceptual entre “participación” e “involucramiento”, el caso estudiado se puede calificar como “involucramiento” ya que la relación está dirigida principalmente por la escuela, distanciándose de una participación autónoma y vinculante de las familias.

Palabras clave:

Participación parental, involucramiento parental, recontextualización de política educativa, etnografía.

1 Introducción

Los estudios críticos de las políticas educativas parten de la premisa que los cambios o procesos prescritos en las políticas no ocurren siempre de forma lineal, ni de la forma prevista por quienes diseñan estas políticas. En este contexto, es que se generan los conceptos de interpretación, traducción y “enactment” para poder comprender de mejor manera los procesos implicados en la puesta en práctica de la política (Singh, Thomas, and Harris 2013).

De acuerdo a Ball, Maguire & Braun (2011), el concepto de “interpretación” refiere a “una lectura inicial, haciendo sentido de la política (...) una decodificación que se hace en relación a la cultura e historia de la institución y de la biografía política de los actores claves” (Ball, Maguire & Braun 2011, 43); mientras que el concepto de “traducción” se encuentra en un espacio entre la política y la práctica, en donde “transformar la política en materiales, prácticas, conceptos, procedimientos y orientaciones es un proceso de ‘recodificación’ (Buckles 2010, as cited in Ball, Maguire & Braun 2011) de la política en relación a la particularidad de contextos, destinatarios y culturas de los sujetos (Spillane, Reicer & Reimer, 2002, as cited in Ball, Maguire & Braun 2011)”. Así, el término “policy enactment” se refiere al “proceso creativo de interpretación y recontextualización – esto es, la traducción de textos en acción, y de las abstracciones de las ideas de la política en prácticas contextualizadas” (Ball et al. 2011, 3). Este enfoque también es llamado “recontextualización” de la política educativa (Singh, Thomas, and Harris 2013; Bocchio, Miranda & Lamfri 2014; Verger, Bonal & Zancajo 2016).

Para abordar estos conceptos resulta pertinente el enfoque de etnografía escolar propuesto por Elsie Rockwell (2009), que busca documentar lo no documentado en la realidad escolar a través de una descripción lo más densa posible de lo que sucede en esta institución, a través de la presencia continua del etnógrafo en la comunidad escolar. Este enfoque permite acceder a las formas de sentir, pensar y hacer de una cultura en particular (Goetz & LeCompte 1986; Rockwell 2009) al momento de poner en marcha la política:

Los estudios hechos desde esta perspectiva (etnográfica) ayudarían a comprender la eficacia y las limitaciones de las normas oficiales, que son mediadas por las autoridades educativas, pero también por la autonomía propia del trabajo escolar,

pues el margen entre la normatividad y la cotidianidad escolar abre la posibilidad de generar prácticas alternativas. Por otra parte, intentarían encontrar los límites reales que fijan las condiciones materiales del trabajo docente. (Rockwell 2009, p. 36)

También es útil el enfoque de recontextualización de política educativa en la medida que Chile es un referente mundial en cuanto a la aplicación de un modelo educativo de mercado (López, Madrid y Sisto 2012; Verger, Bonal & Zancajo 2016), por lo que resulta necesario tener estas consideraciones más globales de la política a la hora de presentar un caso en este contexto.

Desde la perspectiva presentada se realizó el estudio FONDECYT 1160445 "La recontextualización de las políticas educativas en la vida cotidiana de las escuelas públicas vulnerables: un estudio etnográfico" que contó con cuatro escuelas en contexto de vulnerabilidad social. En el transcurso del trabajo de campo etnográfico una de las escuelas mostró ser particularmente distinta en cuanto a la presencia de los/as apoderados/as, teniendo altas convocatorias en comparación al resto de las escuelas. Este hecho nos llevó a focalizar en la relación familia-escuela de dicho establecimiento con el objetivo de conocer cómo se recontextualiza la política de participación de padres, madres y apoderados/as, a través de la descripción de prácticas y la identificación del sentido de las mismas para esta escuela.

2 Marco Teórico

Para poder realizar el análisis de los resultados desde la perspectiva de investigación elegida, se presentarán los principales ejes del modelo educativo chileno y de cómo es concebida la participación desde la política. Por otra parte, se presentarán algunas

consideraciones a propósito de la participación en contextos de vulnerabilidad social en Chile, y también una distinción conceptual útil sobre los distintos niveles de participación, que ayudarán a dar una mirada un poco más compleja acerca de este tema.

1. Escuela y familias en Chile

El sistema educacional chileno corresponde a un cuasi-mercado educativo en el que existen tres tipos de escuelas: públicas (municipales), privadas subvencionadas y privadas no subsidiadas. El Estado entrega financiamiento tanto a escuelas municipales como a privadas subvencionadas a través de un sistema *voucher*, que da fondos en función de la demanda que reciben las escuelas, estimulando la competencia entre proveedores (López, Madrid y Sisto 2012; Verger, Bonal & Zancajo 2016).

Este modelo ha generado una fuerte segregación en función de los diferentes niveles socioeconómicos, en donde las escuelas municipales atienden a los grupos de bajos recursos y las escuelas subvencionadas y privadas a los de mayores recursos; siendo un sistema educativo deliberadamente estructurado por clases sociales (OECD 2004). A su vez, las escuelas municipales han disminuido sostenidamente su matrícula, dando cuenta de un debilitamiento de la educación pública (Cox 2012).

En Chile, el rol de los padres y madres en el modelo educativo es clave ya que estos son posicionados como consumidores de productos y servicios educacionales, basándose en criterios de calidad -determinados por los resultados de pruebas estandarizadas nacionales (SIMCE)- y preferencia para la elección de escuelas (Muñoz 2011; Verger, Bonal & Zancajo 2016; Ramos 2017). En esta línea, las escuelas compiten por captar matrícula y las familias

elegirían las escuelas percibidas por ellos como mejores para sus hijos, regulando así la calidad de la oferta educativa (López, Madrid y Sisto 2012; Verger, Bonal & Zancajo 2016).

Por otra parte, las orientaciones que guían la participación de estos actores están contenidas en la Política de Participación de Padres, Madres y/o Apoderados en el Sistema Educativo (MINEDUC 2002, Murua et al. 2017). Este documento, en línea con organizaciones internacionales como UNESCO y su plan “educación para todos” (1990, 2000), y en el contexto de la reforma educacional de los gobiernos de la Concertación, se plantea la participación de las familias en torno a dos ejes principales: mejora de la calidad de la educación y ejercicio del derecho ciudadano de participación (MINEDUC, 2002; Murua et al. 2017), con el objetivo de “generar condiciones que favorezcan una relación dinámica entre familia y escuela, y promuevan el fomento y el desarrollo de una participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados, constituyendo comunidades educativas” (MINEDUC 2002; Murua et al. 2017).

El documento reconoce tipos y niveles jerárquicos de participación: informativo, colaborativo, consultivo, toma de decisiones y control de la eficacia (MINEDUC 2002). En su versión más reciente, se reconocen como áreas estratégicas y líneas de acción: 1. Diálogo y colaboración entre actores educativos; institución educativa, familias y comunidad. 2. Apoyo a la formación de actores educativos para la participación. 3. Integración de la escuela a la comunidad local (Murua et al. 2017).

Esta política va en línea con el supuesto de que la mejora de las escuelas recae en su gestión interna, por sobre las condiciones económicas, sociales y culturales de las mismas (Pérez, Bellei, Raczynski & Muñoz 2004). Así, se da libertad a las escuelas para que implementen las medidas pertinentes de acuerdo a los contextos en los que trabajan

(MINEDUC 2002; Martinic 2009; Murua et al. 2017). Sin embargo, la normativa deja vacíos en las metas y objetivos concretos para obtener una participación masiva, abierta y activa (Razeto 2016), y tampoco tiene un impacto en términos de mejorar la disposición a la participación (Aguilar & Gallardo 2017).

En cuanto a las instancias formales de participación, estas son diseñadas sin mayor consideración a los contextos escolares, volviéndose muchas veces un acto ritual más que un espacio de participación efectivo (Muñoz, 2011). Estas instancias formales, exigidas y reguladas por ley, son los Centros de Padres y Apoderados (CPA) y los Consejos Escolares (CE); predominando el carácter instrumental, económico y de colaboración para los CPA (Muñoz 2011; Jara 2011; López, Madrid y Sisto 2012; Acuña-Collado 2016), e informativo y consultivo para los CE, con escaso impacto en la toma de decisiones (Muñoz 2011; López, Madrid y Sisto 2012).

2. Distinciones conceptuales y evidencia en torno a la participación e involucramiento.

Considerando los dos ejes en los cuáles se basa la política, mejora de la calidad de la educación y ejercicio de derecho ciudadano de participación, es que se analiza la evidencia disponible y algunos conceptos sobre la relación familia-escuela.

Desde mediados del siglo XX, y en adelante, se acumula una variada cantidad de conocimiento y evidencia en torno a la relación familia y escuela; siendo la que estudia la relación entre ambos actores en función de los resultados académicos de los estudiantes la que ha tenido más visibilidad.

Las revisiones (incluyendo una meta-revisión) dan cuenta de numerosos estudios que presentan una relación positiva entre ambos factores cuando las familias ya están involucrados (Desforges & Abouchaar 2003; Wilder 2014). Sin embargo, al intencionar un mayor involucramiento de las familias en escuelas que no presentan esta característica, no existe evidencia suficiente para afirmar que las intervenciones tienen un impacto efectivo en los resultados académicos, aunque sí puede mejorar otros aspectos como actitudes, comportamientos u otros (Desforges & Abouchaar 2003; Gorard & See 2013; See & Gorard 2015).

Por otro lado, existen distintos niveles de vinculación y compromiso dentro del concepto de participación parental (Calvo, Verdugo and Amor 2016). Symeou (2001) y Goodall & Montgomery (2014) realizan una distinción entre “involucramiento” y “participación” parental, conceptos usados muchas veces de manera indistinta. El término “involucramiento” señalaría una relación de las familias con la escuela liderada por esta última en su naturaleza y extensión (Symeou 2001; Goodall & Montgomery, 2014). Otro tipo de vínculo más activo y autónomo por parte de las familias se diferencia del involucramiento (Goodall & Montgomery 2014), abordando una mayor gama de relaciones entre estos actores donde se comparte responsabilidad en el gobierno de la escuela y la toma de decisiones; estos aspectos estarían asociados a la “participación” (Symeou 2001).

En la medida que se establece un continuo entre estas formas de relación familia-escuela (Goodall & Montgomery 2014), se reconoce el considerable tiempo que requiere generar una cultura participativa con la confluencia de los actores en torno a un proyecto común (Jara 2011).

Finalmente, la participación en términos globales va más allá de los organismos formales establecidos, volviéndose necesario indagar en la cultura organizativa de una escuela para entender el desarrollo de sus prácticas participativas y su efectividad (Gairín y Bris, 2005, as cited in Jara, 2011). A su vez, la participación y la cultura organizativa de la escuela se ven influidas por el contexto social en el que se desarrolla, siendo este aspecto abordado a continuación.

3. Escuela y familias en contextos de vulnerabilidad social en Chile.

De acuerdo a Acuña-Collado (2016), existe una serie de definiciones estereotipadas para la participación de las familias, y que para alcanzar una participación social que implique incluirlos en el gobierno y organización de la escuela resulta necesario profundizar en estas ideas sobre participación.

El vínculo entre las familias y las escuelas en general, y el de la participación en particular, se complejiza aún más al considerar los distintos contextos socioculturales que pueden presentar las familias; los que muchas veces no favorecen el apoyo que pueden dar a sus hijos. Esta situación se acentúa cuando la escuela demanda una participación que sólo pueden cumplir las familias de tipo nuclear, desconociendo las condiciones de pobreza, ausencia de alguno de los padres y/o madres, insuficiencia de tiempo o de recursos económicos/culturales/sociales. (Rodrigo y Palacios 1998; Rivera y Milicic 2006; Razeto 2016; Reininger, & Santana López 2017).

En este contexto, se ha evidenciado una débil participación de los/as apoderados/as en contextos de vulnerabilidad social (Roman 2014; Acuña-Collado 2016; Aguilar & Gallardo 2017). Otra explicación para este fenómeno en el contexto chileno sería las pocas

expectativas de movilidad social que ofrece el modelo, dada la baja calidad de la oferta educativa en sectores vulnerables en la educación pública (Vain 2009), sumado a dificultades contextuales antes mencionadas que dificultan aún más la participación de las familias.

La participación de los/as apoderados/as se concreta principalmente en la asistencia a entrevistas con profesores/as, actividades que implican rédito económico, y otras donde el colegio muestra a la comunidad lo que realiza (Acuña-Collado 2016; Barrientos, Silva, & Antúnez 2016; Maso y Terrazas 2016; Sánchez, Reyes & Villarroel 2016). Estas actividades están enfocadas a los ámbitos informativos, consultivos y de apoyo; siendo reconocidas como la forma “tradicional” de participación de las familias en la escuela, o al menos estando presentes en el imaginario de cómo debería ser esta participación (Rivera y Milicic 2006; Barrientos, Silva, & Antúnez 2016; Maso y Terrazas 2016; Sánchez, Reyes & Villarroel 2016).

Otro tema de estudio han sido las expectativas y roles que asumen los/as apoderados/as y la escuela en la relación. El rol de las familias está asociado a la crianza y los valores que pueden darles a sus hijos, apoyando de manera periférica la labor pedagógica y organizativa de la escuela (Rivera y Milicic 2006; Acuña-Collado 2016; Maso y Terrazas 2016). Por su parte, la escuela tiene el dominio exclusivo del ámbito pedagógico; mientras se espera que se haga cargo de que los/as apoderados/as asistan, percibiéndose cada vez menos esfuerzos en hacerla atractiva a las familias (Acuña-Collado 2016; Barrientos, Silva, & Antúnez 2016; Maso y Terrazas 2016).

Un papel importante en la adhesión y participación de las familias es atribuido a los profesores y las profesoras, tanto en sus características y manejo de los alumnos y apoderados/as, como en el tiempo de trabajo extra y sobrecarga que implica para labor esta

responsabilidad (Acuña-Collado 2016; Barrientos, Silva, & Antúnez 2016; Maso y Terrazas 2016). Casos de violencia entre padres, madres y profesores/as están presentes también en esta relación (Rivera y Milicic, 2006; Acuña-Collado 2016).

4. Recapitulación

Si bien existen lineamientos para la participación en la política, estos resultan genéricos, sin mayor conceptualización sobre tipo de participación que se busca llevar a cabo. Esto deja margen para que cada escuela, de acuerdo a sus nociones de participación, los ponga en la práctica. Cobra especial relevancia esta libertad en la línea de estudio propuesta, ya que es el objeto de estudio de la recontextualización de la política.

Por otra parte, la participación en contextos de vulnerabilidad social es baja debido a la escasez de recursos y tiempos. A su vez, existe la idea de que la participación de las familias debe ser en términos de asistencia y apoyo, lejos de decidir en ámbitos más formales de la escuela.

Con estos antecedentes resulta interesante y pertinente el estudio del caso presentado en la medida que da cuenta de cómo se lleva a cabo la participación de los padres y madres en una escuela que en función de su contexto logra ser una excepción en términos de concurrencia de las familias, analizando este proceso y los sentidos que lo guían.

3 Método y participantes

Para entender la manera en que la política de participación es traducida y se llevan a cabo los principios de participación democrática y los niveles de esta, es necesario adentrarse en su complejidad para dar cuenta de los significados que se construyen en la misma (Ball, Maguire & Braun 2011), siendo la investigación de enfoque etnográfico capaz de abordar el

espacio entre las indicaciones de la política y su puesta en práctica en una realidad escolar particular (Rockwell 2009).

El criterio de selección y acceso a la escuela fue en función del proyecto de investigación en que se enmarca el caso: escuelas municipales en contexto de vulnerabilidad social.

El trabajo de campo fue realizado por dos etnógrafos durante parte del año 2017 y 2018. Este se dividió en dos etapas. La primera etapa de acercamiento a la cultura escolar y apertura al campo constó de 18 notas de campo; 8 observaciones correspondientes a reuniones de apoderados/as, Consejos Escolares y Consejos de Profesores; 4 entrevistas a actores barriales. En la segunda etapa se profundizó en los sentidos de las prácticas observadas e impresiones de los etnógrafos durante la primera etapa; para este objetivo se realizaron 18 entrevistas a actores de la comunidad educativa (Directora, Inspectora General, Encargada de Convivencia, Asistente de educación, 2 Profesores y 2 profesoras, 10 apoderados/as).

Cada participante firmó un consentimiento informado aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, que asegura (entre otros) el anonimato de los datos, siendo las escuelas asignadas con un pseudónimo, “Francia” para el caso estudiado. Además, se realizó una revisión de documentos institucionales de la escuela: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejora Escolar (PME), Manual de Convivencia escolar; y el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM), que caracteriza socialmente a la comuna y entrega información comparativa de las escuelas de la misma.

El proceso de análisis se realizó con el software ATLAS.ti de acuerdo al planteamiento de Strauss & Corbin (2002) sobre teoría fundamentada, considerando la codificación abierta. A través del trabajo de campo se realizaron lecturas periódicas del material generado para ir profundizando y ajustando los focos a indagar en el terreno en función de los datos; del análisis periódico del trabajo de campo resultó la pauta de entrevista para profundizar en las prácticas y sus significados asociados en la escuela, que son los que se presentan finalmente en la sección de resultados a partir de dichas entrevistas.

El colegio Francia está ubicado en una comuna de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, ligada históricamente a contextos de vulnerabilidad social; con un un IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar)¹ de 82%. Dentro de la categorización que hace el MINEDUC, la escuela es calificada como “media”², siendo uno de los cuatro colegios con esta calificación en la comuna; el resto de colegios municipales del sector están categorizados como “insuficiente” o “medio bajo”.

En este contexto, el colegio Francia se destaca como un colegio en auge desde la gestión de su directora, relevando la convivencia escolar, la vestimenta e imagen de la escuela, y la participación de las familias.

4 Resultados y Discusión

1. El antes y el después del colegio Francia.

El actual edificio del colegio Francia, rodeado de un sector residencial de pequeñas y angostas calles, imparte educación básica y parvularia desde el año 1987. Dentro de su historia reciente es posible reconocer una escuela en declive, que luego de la llegada de su actual directora en el 2007, entra en proceso continuo de mejora y reconocimiento.

La directora caracteriza la escuela durante el periodo anterior como un lugar abierto, pero sin orden ni restricciones; “era una cultura que entraba cualquiera, a la hora que fuera” (Directora). En esta línea, señala que “lo primero que yo tuve que hacer fue el recuperar el respeto al colegio porque el colegio era como puertas abiertas. Está bien que un colegio sea de puertas abiertas, pero es una institución, hay que normarla” (Directora). Una profesora que ha acompañado este proceso casi en su totalidad, concuerda al respecto:

O sea, aquí llegaban y entraban. Había mucha delincuencia, drogas. Todo lo que rodea, en el fondo, al colegio. (...) en este tiempo... eso ha ido cambiando. Aquí yo algo que valoro mucho que los papás que llegan son súper respetuosos de nosotros, o sea, todavía está como la autoridad del profe. (Profesora 2).

El colegio es parte de la memoria de vecinos y algunos apoderados/as, donde sus estudiantes son la segunda o tercera generación familiar educándose allí. Quienes han visto el proceso de transformación del colegio Francia, destacan el cambio en la relación de la escuela con las familias:

Este colegio (...) era totalmente diferente. En qué sentido, en la parte familiar, esta directora ha hecho que la gente se una, que sepa compartir la parte social, que sepa, ella les inventa bingos, les inventó el uniforme, antes era todo al lote. Ahora no. Ahora es todo más correcto, más serio, sin dejar de ser buena onda, o sea, igual esa parte la tiene también, bien afectiva, le gusta... ella ayuda cuando los niños lo necesitan. (Apoderada 9)

El vínculo de la escuela con los/as apoderados/as y familias es reconocido también desde fuera de la comunidad escolar, destacando el valor que tiene la escuela para la comunidad educativa:

“El colegio claramente está percibido como un elemento protector. Tuve la posibilidad de ir a actividades que hace el colegio con las familias los días sábado, y es increíble el acceso y la cercanía que tiene con las personas. Las familias, en verdad, comprometidas con el colegio. Lo validan así pero increíblemente” (Funcionario/a Servicio de Salud 1).

La actividad que mantiene el colegio con los/as apoderados/as es valorada positivamente en el territorio circundante, reconociendo un área de desarrollo para los/as apoderados/as en función de la comunidad, gracias al proceso escolar de los niños, “se ve que hay una evolución positiva para los apoderados, más que pa’ los niños para los apoderados. Usted sabe que cuando integran a los apoderados es más bonito porque se vive más en comunidad” (Locatario/a 2).

2. El proyecto educativo

La amplia participación de las familias en el colegio Francia no resulta un hecho espontáneo, esta forma de ser escuela está establecida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que entrega los lineamientos que guían la práctica escolar del establecimiento.

Desde el Diagnóstico Institucional que realiza el colegio Francia, ya reconoce el contexto de su comunidad, y releva el énfasis que da a la relación familia-escuela, especialmente en el contexto de la Convivencia Escolar:

Nuestra comunidad escolar proviene de un nivel socioeconómico medio bajo, cuyas familias, por lo general, presentan diferentes grados de disgregación, en donde normalmente su constitución es monoparental.

El compromiso de los padres y madres, apoderados y familia, está consolidado en la participación de todas las actividades programadas en nuestro cronograma anual de trabajo institucional, que los involucra activamente a ser protagonistas de este trabajo que fortalece la articulación familia-escuela en el desarrollo de nuestro año escolar.

Basados en esta realidad, nuestro colegio realiza la inducción de las familias y alumnos nuevos que cada año se integran para lograr insertarlos en la comunidad demostrando compromiso, identidad y responsabilidad; y poniendo especial énfasis en la Convivencia Escolar, la cual ha sido un sello en el logro de todos los cambios de la trayectoria que ha tenido esta comunidad educativa (Documento PEI).

Por otra parte, a través del Proyecto de Mejoramiento Escolar (PME), que declara montos de financiamiento para los distintos proyectos determinados por la escuela, se otorgan recursos especialmente por concepto de Convivencia Escolar a horas de atención de apoderados/as, tanto para los profesores y las profesoras como para la Encargada de Convivencia Escolar, quien señala:

Dentro de mi cargo de encargada de convivencia escolar no solamente es hacia los niños, sino que también está orientado en el trato directo hacia los apoderados, por eso nosotros hacemos tantas citaciones, y por lo mismo también soy participante dentro del concejo escolar, actuando bien de mediadora en algunos casos (Encargada de convivencia).

Cada profesor/a jefe tiene dos horas de atención a apoderados/as que están consignadas en este marco, las que son valoradas en la escuela “no se las tocamos para nada, o sea ellos tienen sus dos horas de atención de apoderados que son, pero inamovibles” (Inspectora General). El principal objetivo de estas entrevistas es conseguir una comunicación constante con los/as apoderados/as, y no perderla, “ellos (*los profesores y las profesoras*) son finalmente el primer nexo, el primer filtro, y la primera que tiene que hacer un seguimiento en caso de que haya alguna dificultad, así que es tremendamente importante” (Inspectora General).

3. Prácticas y sentidos en torno al proyecto educativo y los/as apoderados/as.

a. Describiendo la presencia de los/as apoderados/as

Durante el trabajo de campo fue posible constatar la numerosa presencia de los/as apoderados/as en el colegio a lo largo del año a través de diversas actividades: bienvenida a los/as apoderados/as nuevos; un Bingo Familiar, que recauda fondos para el mantenimiento y mejora de la escuela; día de la figura materna y paterna, donde la presencia no se restringe a los padres o madres biológicos sino a todo quien represente dicho rol; fiestas patrias y aniversario del colegio, que incluyen actividades de recaudación de fondos para los cursos y números artísticos que involucran a toda la comunidad escolar.

Además, la presencia de las familias es casi total en las reuniones de apoderados/as, con asistencias por sobre el 90%. También son numerosos los apoderados/as que asisten a los Consejos Escolares, en donde a pesar de que se exige sólo la presencia de ciertos representantes de los distintos estamentos escolares, los asistentes rondan las 60 personas.

Durante la observación nos llamó la atención que muchos de los asistentes llevaran alguna preparación para compartir a modo de desayuno durante el consejo escolar, lo que de cierta forma refleja el compromiso con la instancia.

Se reconoce a los Consejos Escolares como espacios de información para la comunidad sobre contingencias; de rendición de cuentas en cuanto a gastos y a resultados académicos; y también consultivo, ya que hay jornadas de Consejo Escolar destinadas a trabajar y proponer modificaciones a los documentos institucionales (PEI, Manual de Convivencia).

b. El producto de la participación de las familias.

Por ser un colegio público, uno de los temas más recurrentes en la escuela es el tema del financiamiento para los distintos proyectos que tienen. Ante esta situación, la participación de las familias se concreta (además de las actividades) en mejoras en infraestructura y heroseamiento de la escuela, ya sea indirectamente a través de los fondos reunidos en las actividades, o directamente en jornadas donde los/as apoderados/as pintan las salas, y se ofrecen ellos mismos para hacer mejoras necesarias e incluso básicas, como la habilitación de baños.

Este hecho responde a la precaria situación que viven las escuelas municipales. La directora da cuenta de cómo finalmente el colegio ha aprendido a gestionar sus mejoras con su comunidad, debido al abandono de parte del sostenedor municipal:

Me acuerdo que un año me dijeron “no le podemos pintar la escuela son 25 millones de pesos”, me hicieron todo un show, yo le dije de acuerdo no me pinte la escuela, cómpreme las pinturas y nosotras lo pintamos. No fue así, nos gastamos 2.5 millones

en comprar pinturas y todos los apoderados pintaron el colegio y eso lo hemos hecho siempre, entonces yo ya no pido presupuesto, no me desgasto con que vengan a pintar (Directora).

Otra situación similar en donde la comunidad ha gestionado por sí sola problemas básicos y urgentes ante la burocracia administrativa, ha sido el caso de los baños que fueron mejorados por los/as apoderados/as y con fondos que ha recaudado el colegio: “la plata completa (*recaudada en actividades*) a nosotros se nos fue arreglando los baños. (...) nosotros mandamos esa necesidad a la corporación (*el sostenedor*), y la corporación nos dice ‘No, ahora no podemos. Clausuren los baños’” (Encargada convivencia).

De esta forma, la familia se constituye en un recurso material importante para la escuela ante el abandono de los sostenedores municipales.

c. Sobre el proceso de atraer a los/as apoderados/as a la escuela.

Al momento de postular a la escuela, esta prepara una inducción especial para los/as apoderados/as antes de firmar la matrícula. Esta práctica institucionalizada desde hace aproximadamente siete años, es reconocida como clave para el compromiso de las familias con la escuela, “es una jornada que nosotros no podemos dejar de hacerla. Porque vemos que hay resultados si nosotros contamos las cosas como son, y ponemos los lineamientos claros desde un principio” (Inspectora General). De esta forma, recae como una decisión de los/as apoderados/as el sumarse o no al proyecto:

Y de hecho le preguntamos al apoderado, o sea, esto es nuestro colegio, ya es una decisión suya decir ya, ok, yo me quedo, lo conozco, ya sé, tengo que participar, tengo que cumplir, etc., o quizás veo una comunidad educativa que sea mucho más

tranquila, más relajada, que trabaje solo con el niño, que a mí no me pida, etc.
(Inspectora General).

Así esta inducción busca que los/as apoderados/as que llegan al colegio se integren con conocimiento del proyecto que se busca materializar, como lo plantea su directora:

Yo lo hago (*al apoderado*) parte inmediata del proyecto educativo, no vino a cualquier colegio, y ese es el pecado que cometen los colegios públicos cualquiera, no, si con tal de llenar la matrícula acepta no más, ‘recíbelo, hay que recibirlo’. No, no se trata de eso (Directora).

Este rito para el colegio (e hito para los/as apoderados/as) aparece como diferenciador para la escuela y para las familias, que reconocen saber qué es lo que la escuela espera de ellas:

A mí me ha pasado que en otros colegios tú vas, postulas, y te dicen, ya tú tienes la vacante, (...) acá no es así. Acá te citan, y la directora, hay una reunión, y ella estipula las condiciones del colegio, sus normas, y si tú estás de acuerdo, firmas un compromiso en el que tú tienes que cumplir en todo el año. Y eso es con las actividades, con el alumno, con la asistencia, con el uniforme (Apoderada 8).

Sólo después de la inducción se procede al proceso de matrícula, en donde los/as apoderados/as nuevos firman un compromiso de cumplimiento con los aspectos que identifican al proyecto educativo del colegio Francia: imagen y vestimenta; asistencia a reuniones, actividades y entrevistas, justificación de inasistencias; y respeto a los miembros de la comunidad educativa. Finalmente, este compromiso se piensa desde la escuela como la

firma de “un compromiso de trabajo con el colegio (...) trabajo compartido de compromisos adquiridos” (Inspectora General).

Este compromiso que firman los padres, madres y apoderados/as, se encuentra en la agenda escolar y se revisa semestralmente. Al respecto una profesora señala “funciona bastante bien, los papás se comprometen y se van dando cuenta de que las cosas se hacen digamos, que las cosas se cumplen, que hay un seguimiento” (Profesora 2). Cuando un apoderado se ausenta a alguno de sus compromisos (ya sea de actividades, de asistencia a reuniones o entrevistas), se activa un conducto regular de acción:

Y si se llegan a dar ese tipo de casos, de apoderados un poco ausentes, se les hace un seguimiento bastante exhaustivo. De la profesora de llamarlos, de insistir, en algunos casos hasta de ir a la casa, pero nosotros necesitamos el trabajo en conjunto con la familia. No podemos trabajar solos, en ningún caso (Inspectora General).

El seguimiento a los/as apoderados/as va acompañado de una percepción de perseverar en el cumplimiento del contrato, siendo esto un factor influyente en el éxito de la adhesión de los/as apoderados/as:

No abandonar, yo siento que es eso. Si uno a la primera no vino el apoderado, ya filo no lo cito, no, ahí ya no lo volviste a ver hasta fin de año. Pero si uno lo sigue, y otra vez lo vuelve a citar, hasta que aparezca, yo creo que eso es la gran clave del éxito (Inspectora General).

d. El cumplimiento de los compromisos adquiridos y el contacto constante

Si bien la escuela reconoce las expectativas puestas en las familias, se explica su buena respuesta por el trato que reciben en el establecimiento: “El apoderado se siente valorado aquí. Hay altas expectativas de su rol y también la escuela es acogedora (...) está instaurada la política de que el apoderado es importante y que tiene que ser escuchado” (Profesor 1). La directora señala sobre este lineamiento, haciendo una analogía con un centro de salud (consultorio):

La cultura también que más que, que tenga que ver los apoderados, tiene que ver con el trabajo de los profesionales que están adentro porque un consultorio puede ser muy pobre, pero si hay una muy buena atención, a la gente la acogen, la atienden a la hora, le dan buenas respuestas que es lo mismo que el colegio... (Directora).

De esta manera se da una comunicación directa entre apoderados/as y escuela, tanto con los profesores y profesoras como con la dirección: “que un apoderado pueda tener una conversación de pasillo con la directora y comentarle algo también pasa. O que el apoderado le diga profesor ‘venga a la puerta’ y uno va igual, no le dice uno no” (Profesor 1). La posibilidad constante de diálogo es entendida como una forma de transparencia, dando a entender que es un espacio al que es posible acercarse: “La escuela es transparente, es transparente a la comunidad. Entonces, el que quiera venir acá y dar su aporte, el que quiera venir y conversar con nosotros, van a ser bien recibidos.” (Profesor 1).

La especial atención e importancia que pone esta escuela en los/as apoderados/as es reconocida como un elemento diferenciador frente a otras escuelas, y que tiene un efecto positivo en las familias:

Yo creo y siento que se deben sentir lo máximo, porque es el único colegio que toma en cuenta a los apoderados. Porque en otros colegios, eh, no, entonces, lo que diga el apoderado no importa. Pero acá sí, todo importa, todo, todo, todo importa. Desde la comunicación, desde, desde las observaciones que pueden hacer, todo lo que diga el apoderado aquí es importante. O sea, él tiene el rol protagónico en el colegio (Profesora 3).

Como se señaló anteriormente, el vínculo establecido con los/as apoderados/as depende de manera importante de la relación más cotidiana que establecen los profesores y las profesoras, quienes finalmente deben aterrizar el proyecto propuesto. En distintas instancias y entrevistas se alude a este proceso como un “encantamiento de los/as apoderados/as”, como lo referencia la cita:

Por un lado, tenemos la figura del director, que nos dice “la familia es importante. Tenemos que incluir a la familia”, (...) pero las instancias nuestras, como profesores jefes, cómo encantamos nosotros a la familia son las reuniones de apoderados, las entrevistas personales (...) donde ahí se transmite la información, le damos la bajada de la información que se nos pide como profesores (Profesor 1).

A pesar de la cercanía percibida entre los profesores y las profesoras con los/as apoderados/as durante los registros de reuniones de apoderados/as, y de lo que ellos manifiestan, por ejemplo, al mantenerse varios de ellos comunicados a través de aplicaciones de mensajería; el proceso de seguimiento se vuelve agotador con algunos:

Entonces, ¿cómo lo hago yo, por ejemplo, para poder trabajar, para que esté enterada de lo que pasa en el colegio? Yo tengo su WhatsApp, le escribo, ya llega a ser hasta agotador, “señora, venga tal día” (Profesor 1).

Para los profesores y las profesoras se vuelve demandante esta labor, ya que se suma a la responsabilidad por el estudiante, volviéndose una carga extra. La situación se complejiza más considerando que muchas veces las familias no tienen mucho tiempo disponible, dando una connotación negativa al seguimiento: “Yo tengo solo un día para atenderlos, y es en la mañana, de tal hora a tal hora. Y no todos pueden, pero igual uno tiene que andarlos persiguiendo, entonces igual es como feo” (Profesora 3).

En este contexto, los profesores y las profesoras reconocen la posibilidad de ponerse en una posición de exigir en función de los compromisos adquiridos, pero que no siempre es apropiada:

A veces uno, uno no se puede poner en la parada autoritaria, diciendo “oiga, venga este día, porque en este horario yo la puedo atender, si no, no. Acomódese usted a los tiempos de la escuela, porque usted firmó o matriculó a su hijo. Usted aceptó las condiciones de, por ejemplo, del proyecto educativo del colegio” (Profesor 1).

En reemplazo de esta posición autoritaria, el trato afectivo, que es parte del lema del colegio “educar con afectividad”, en el caso de los/as apoderados/as, guarda relación con ser comprensivos con las limitaciones que ellos pudiesen tener y ser flexibles con los casos que lo ameritan, especialmente considerando el contexto en el que trabaja el colegio; por ejemplo, en el caso de una apoderada que vende comida en las afueras del metro, separada y con dos niños en el colegio:

Uno se pone en el contexto y por eso ahí yo también rescato un poco el lema de la escuela “educar con la afectividad”, ¿uno cómo educa con afectividad?, teniendo esta flexibilidad que de repente con en el apoderado, “ya, yo puedo correr esto, para poder atender a este apoderado”, para poder acercarla al colegio de alguna manera, para que ella esté al tanto de lo que estamos haciendo como colegio con su niña. Eso también es educar con afectividad. Ponerse un poco en el lugar de aquellos apoderados que de verdad tienen un contexto social complejo, ser un poco más empático, porque yo, por ejemplo, puedo citar a esa mamá en mi horario, pero a lo mejor, le va a significar perder \$20000 de su venta de la mañana, por venir para acá. Yo tampoco quiero generar un daño en ese sentido (Profesor 1).

En esta línea, desde la escuela buscan acoger al apoderado que se ha mantenido distante de la participación esperada; relevando la importancia y el valor de que estén presentes en la comunidad, por sobre el rol punitivo que pudiera tomar la escuela frente a la falta o incumplimiento del compromiso previo. Esta forma de abordar la situación generaría un cambio drástico frente a la lógica de castigo que releva la importancia de la participación:

Yo creo que ellos también van a sentir, “oye pucha no he ido en tanto tiempo, el día que vaya me van a... no sé po, me van a retar, me van a decir” no po, nosotros lo hacemos... al revés. Qué rico que vino, mire, tome asiento, tengo que contarle tal cosa, cosa de que también podamos hacer como un shock en la familia y decir oye yo no puedo no preocuparme de esto. (...) el colegio en vez de ser tan punitivo conmigo, quizás yo que... que abandoné un poco esta labor como apoderado, me recibe bien, le gusta que yo vaya para allá (...) de que ellos tampoco nos vean como una institución de que si ellos desaparecen un poco van a ser como punitiva y de

catetearlos, sino que también darles como esta vuelta de hoja y decirle oiga, mire, a pesar de todo nosotros aquí vamos a estar y necesitamos de su apoyo (Inspectora General).

Para llevar el proceso de encantar a los/as apoderados/as se requiere un gran compromiso por parte de los profesores y las profesoras con el proyecto y con la empatía necesaria para llegar a las familias, como señala uno de ellos, “estar como bien, pero comprometido con el proyecto del colegio (...) conocer bien, por ejemplo, el contexto de los niños, de las familias. (...) yo no puedo tratar de motivar a los niños o pedir que los papás participen si yo no conozco su realidad” (Profesor 1).

Finalmente, este acercamiento “afectivo” de la escuela hacia la comunidad escolar es reconocido como necesario en función del contexto en el que trabaja la escuela. Sin embargo, este abordaje no sería para cualquier profesor/a, aludiendo a lo demandante que es esta labor:

Encuentro que es bueno, sobre todo por el sector donde está, donde los niños pasan más solos, entonces, se necesita igual la familia po’, y la afectividad acá, en este sector. Entonces, lo encuentro bueno, para el profesor que quiere asumir el desafío, porque no es para todos, no es para todos (Profesora 3).

e. Cómo los/as apoderados/as responden a la escuela y su proyecto

Muchos de los/as apoderados/as reconocen en la gestión de la dirección una capacidad de la escuela de diferenciarse del entorno social en el que está ubicada: “a pesar del ambiente o de la comuna, no importa lo de afuera, o no importa cómo sean los papás, pero acá los hijos, los niños se tienen que comportar con las reglas del colegio” (Apoderada 8), “tú

también tienes que ver... el tipo de sector, el tipo de sector que tú aquí puede llegar de todas partes, llegar gente... de todo, y la directora sabe manejar eso, y eso es lo bueno (Apoderada 5).

El compromiso que firman los padres, madres y apoderados/as busca resguardar a toda la comunidad escolar de la violencia asociada al contexto de vulnerabilidad social: “no se está permitido por ejemplo que uno como papá tenga una actitud con algún profesor de una falta de respeto, o con otro papá, porque te condicionan ciertas cosas, porque tú firmaste ese compromiso. Yo estoy totalmente de acuerdo” (Apoderada 8). Esto también posibilita que las actividades de la escuela transcurran sin mayores problemas: “este es el único colegio que la realizan (*las actividades extraprogramáticas*), en donde no se ponen a pelear y todo” (Consejo Escolar, 2018) señala un apoderado refiriéndose al resto de colegios del sector.

En comparación a otras escuelas, los/as apoderados/as reconocen y valoran la atención que se pone en mantener el contacto con los/as estudiantes y apoderados/as:

(Respecto a otra escuela) Ahí no hay respeto, ahí los niños van cuando quieren, los niños hacen lo que quieren, y acá no pos. Acá un niño te falta, y tiene que traer un justificativo, o si no te llaman al apoderado, alguna cosa. Y en los otros colegios no es así (Apoderada 5).

Si bien reconocen un orden estricto en donde las reglas se cumplen, lo valoran positivamente relevando continuamente el respeto: “la disciplina ha sido lo más importante de este colegio. Una disciplina que ha sido... no con un látigo, pero sí con respeto, y eso hace que los alumnos todo sea una armonía” (Apoderado 4). El orden contribuye positivamente a su compromiso a pesar de que existe cierta presión en éste: “entre comillas es un poco

obligado (*el participar*) pero es bueno (...) al menos a mi parecer, que mientras más estricto sea la directora, profesores, uno como papá participa mucho más todavía” (Apoderada 8). Incluso se da el caso de quienes prefieren esta forma de pactar la participación: “es mucho mejor porque tú estás más atento, estás más, eres más responsable de la educación de tus hijos” (Apoderado 2).

A pesar de reconocer que es un colegio exigente y con altas expectativas, los padres cumplen a cambio de lo que la escuela ofrece: “la gente que hable (sobre la exigencia del colegio), allá ellos, pero yo lo he encontrado bueno” (Apoderada 6)

Más allá de los mecanismos que implementa la escuela para asegurar la adhesión de sus apoderados/as, y de la valoración que hacen las familias de la escuela, el poder acompañar a los niños en el proceso escolar se releva como fin último de la participación de las familias, y también como motivador de la misma. En esta línea, desde el colegio señalan “aquí lo que se recalca es que el apoderado participa y participa por el niño, porque el niño siente el orgullo de sentirse representado por su papá o por su mamá” (Profesor 1).

Los/as apoderados/as, por su parte, también señalan a los niños como motivadores a participar en las actividades y en el proyecto de la escuela, ya que son ellos quienes los instan a participar:

Los hijos mismos son los que te obligan, son los que te exigen, ‘pero mamá ayuda, mamá colabora’ (...) entonces igual es una conexión con tus hijos, porque tú participas, estás al tanto de ellos, y ellos saben que tú estás presente, no que tan solo van al colegio. Yo lo encuentro excelente la verdad (Apoderada 8).

De esta forma, a pesar de la demanda que implica el participar, los/as apoderados/as lo hacen como una forma de compromiso con los niños, y como retribución al proyecto que ofrece la escuela:

A veces la gente se aburre, pero hay que hacerlo porque... es un compromiso con los niños también. El apoyo mutuo a los niños y a ellos (*la escuela*), apoyarlos también, porque ellos también tienen mucho trabajo (...) hay mamás que se enojan, que dicen no, pero hay que participar, hay que hacerlo por los hijos (Apoderada 6).

4. El caso en contexto: análisis del vínculo entre familia escuela

El caso del colegio Francia da cuenta de la importancia de intencionar un proyecto educativo que considere un vínculo estrecho con las familias para conseguir su presencia y compromiso a través de una serie de acciones concretas: un plan de trabajo, calendario de actividades, compromiso con los/as apoderados/as, tiempo y recursos especialmente destinados a fortalecer este vínculo. En esta línea destaca el rol de dirección al diseñar y mantener el proyecto, siendo capaz de transmitirlo al resto de los actores escolares.

Estas acciones encuentran respaldo en el estudio realizado por Garreta i Bochaca (2016) sobre las fortalezas y debilidades de la participación de las familias, donde señala como factores que la favorecen (y que presenta el colegio Francia también): el liderazgo del equipo directivo; la cultura organizativa del centro; la actitud de los docentes; la actitud de las familias; y como acciones específicas: la acogida de las familias y el alumnado, carta de compromiso educativo, la existencia de canales de comunicación útiles y la transparencia.

Por su parte, los/as apoderados/as responden más que satisfactoriamente a las expectativas de la escuela; valoran el orden, la disciplina y la convivencia escolar (de la que

ellos también son parte), considerados estos aspectos como protectores frente al contexto de vulnerabilidad social en el que viven. Son estas características, y especialmente la convivencia escolar, las que convocan y generan espacios protegidos en donde las familias y la comunidad educativa en general pueden participar libres de violencia. La comunidad reconoce que el resto de colegios del sector y de su tipo no son así, lo que se condice con hallazgos de otros estudios en donde la violencia entre estudiantes, de padres y madres hacia profesores/profesoras, o entre los mismos padres y madres, es un problema poco visibilizado y que existen antecedentes que dan cuenta de él (Rivera y Milicic 2006; Acuña-Collado 2016).

Desde la escuela relevan la necesidad de establecer un contacto constante desde la empatía ante los distintos contextos y dificultades de las familias; sin ser castigadores, pero sin dejar de insistir en la importancia que ellas tienen en el proyecto educativo. También se reconoce que son los profesores y las profesoras quienes asumen mayor responsabilidad y trabajo adicional para mantener a las familias cerca de la escuela, lo que se condice con otras investigaciones que ratifican esta situación (Acuña-Collado 2016; Barrientos, Silva, & Antúnez 2016; Maso y Terrazas, 2016).

A pesar de todos los compromisos que implica ser parte de esta escuela, y aun cuando reconocen que es “un poco obligado”, resulta interesante el hecho de que los/as apoderados/as se sientan más cómodos y dispuestos cuando es la escuela quien dirige la relación y fija qué y cuánto es lo que tienen que hacer.

Que el rol que define la escuela para las familias, en la práctica, esté centrado en su presencia en actividades, asistir a reuniones/entrevistas, y la capacidad de trabajar en el hermoseamiento y mejoras de infraestructura, podría mejorar su percepción de autoeficacia

ante estas tareas, provocando que participen y se involucren con la propuesta escolar más fácilmente (Reininger & Santana López 2017). También es importante recalcar que el apoyo de los/as apoderados/as y las actividades que realizan son de importancia crucial para el mantenimiento de la infraestructura del colegio; supliendo el abandono que reciben las escuelas municipales de sus sostenedores.

Sin embargo, este mismo hecho podría estar limitando las posibilidades de participación en términos de decisión autónoma y de crear nuevas formas de habitar la escuela (Symeou 2001; Goodall & Montgomery 2014). Si bien todo el despliegue que realiza la escuela para atraer a las familias tiene éxito, el rol que estas ocupan está totalmente asignado y regulado por la misma, ubicándose en el espectro del involucramiento parental (Symeou 2001; Goodall & Montgomery 2014); a la vez que se condice con los imaginarios de participación parental en donde el rol de estos es más bien secundario y de apoyo (Rivera y Milicic 2006; Barrientos, Silva, & Antúnez 2016; Maso y Terrazas 2016; Sánchez, Reyes & Villarroel 2016).

Por último, el que los niños insten a los padres y madres a participar es otro elemento que surgió como facilitador de la participación. A su vez, las familias reconocen sentir satisfacción al ser parte de las actividades y del proyecto del colegio, ya que se sienten la posibilidad de acompañar el proceso educativo de sus hijos. Este hallazgo también ha sido encontrado en otro estudio de motivaciones a la participación (Reininger & Santana López, 2017).

5 Conclusiones

La perspectiva de la recontextualización de políticas educativas busca comprender los fenómenos escolares en general, y los de implementación de la política en particular, considerando los contextos y significados que operan en su puesta en marcha. Aunque la política de participación para padres y madres declara principios de participación democrática y activa para los mismos, lo señala en un sentido amplio para que las escuelas lo interpreten y adapten a sus contextos.

Si bien la participación de las familias en contextos de vulnerabilidad es baja (Roman 2014; Acuña-Collado 2016; Aguilar & Gallardo 2017), la alta convocatoria en el colegio Francia se explicaría tanto por el carácter protegido de la institución, dado el énfasis que pone en la convivencia escolar y en la empatía que ofrece a las familias, como en la utilización de diversos mecanismos y recursos para incorporar a los/as apoderados/as. En tanto que estas características le diferencian del general de las escuelas públicas, las familias tendrían mayores expectativas del proceso educativo, lo que puede explicar una mayor participación (Vain 2009).

En términos de cómo se recontextualiza la política de participación de padres y madres en esta escuela, resulta útil el concepto de “involucramiento parental” (Symeou 2001; Goodall & Montgomery 2014) para describir el caso de esta escuela que, si bien logra convocatoria en un contexto difícil, las prácticas que emprende para promover la participación son en gran medida dirigidas por la escuela; dentro del ámbito informativo, consultivo y colaborativo, reforzando la idea de un rol periférico de las familias en términos educativos, con poca presencia en la toma de decisiones (Rivera y Milicic 2006; Barrientos, Silva, & Antúnez 2016; Maso y Terrazas 2016; Sánchez, Reyes & Villarroel 2016).

Esta situación puede estar siendo reforzada por el énfasis del sistema educativo en el desarrollo de la agencia de las familias a través de la elección de la escuela, más que en la participación en la misma (Ramos 2017), por lo que las familias acatan lo que la escuela propone a cambio de los beneficios que ofrece en términos de protección y seguridad frente al entorno. Por otra parte, las condiciones materiales de la escuela deben considerarse al analizar cómo las familias participan, ya que se hace especial énfasis en el ámbito colaborativo dadas las deficiencias de la administración municipal para suplir recursos para la escuela; siendo esta una situación generalizada en las escuelas públicas y la crisis que viven en Chile (Cox 2012).

En cuanto a las limitaciones y proyecciones es necesario declarar el énfasis puesto en la contextualización política de participación general (2002, 2017), y en particular a través de las entrevistas finales del trabajo de campo. En este sentido, sería interesante abordar en mayor profundidad los espacios formales de participación como las reuniones de apoderados/as, Concejos Escolares, Centros de Padres y Apoderados. A su vez es necesario considerar que los resultados y análisis corresponden sólo a la realidad de esta escuela, por lo que contrastar cómo se recontextualiza la política de participación en otras escuelas de situación similar daría mayor perspectiva sobre cómo y qué tipo de participación se lleva a cabo en el contexto chileno.

Notes

1. Calculado en función del riesgo socioeconómico y socioeducativo de los estudiantes.
2. Existen cuatro categorías de desempeño para las escuelas: alto, medio, medio-bajo, e insuficiente. Las más bajas pueden comprometer apoyo técnico y pedagógico, fiscalización, y eventual cierre de la escuela si no revierte una baja categorización.

Referencias

- Acuña-Collado, V. 2016. “Family and school: crisis of participation in contexts of vulnerability”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 97 (246): 255–72.
- Aguilar, G., and A. Gallardo, 2017. “Participación de La Familia En El Proceso Educativo.” *Revista 100-CS* 3 (3): 24–40.
- Ball, S. J., M. Maguire, and A. Braun. 2011. *How Schools Do Policy. How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge. doi: 10.4324/9780203153185.
- Ball, S. J., M. Maguire, A. Braun, and K. Hoskins. 2011. ‘Policy Subjects and Policy Actors in Schools: Some Necessary but Insufficient Analyses’. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 32 (4): 611–24.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>.
- Barrientos Piñeiro, C., P. Silva García, and S. Antúnez Marcos. 2016. “El Papel Directivo y La Promoción de La Participación de Las Familias y La Comunidad En Las Escuelas Básica. El Caso de La Comuna de Panguipulli-Chile.” *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación* 14 (3). doi: 10.15366/reice2016.14.3.008.

- Bocchio, M. C., E. Miranda, and N. Lamfri. 2014. “Contribuciones Teóricas de Stephen Ball y de Licínio Lima Para La Comprensión Del Proceso de Recontextualización de Las Políticas Educativas.” In *Jornada RELEPE. Curitiba, Brasil. Ponencia Publicada En Actas*.
- Calvo, M. I., M. A. Verdugo, and A. M. Amor. 2016. ‘La Participación Familiar Es Un Requisito Imprescindible Para Una Escuela Inclusiva’. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 10 (1): 99–113.
- Cox, Cristián. 2012. ‘Política y Políticas Educativas En Chile 1990 - 2010’. *Revista Uruguaya de Ciencia Política* 21 (1): 13–43.
- Desforges, C., and A. Abouchaar. 2003. *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review. Education*. Vol. 433. DfES London.
- Garreta i Bochaca, J. 2016. “Fortalezas y Debilidades de La Participación de Las Familias En La Escuela.” *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores* 55 (2): 141–57. <http://doi: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.395>.
- Goetz, J. P., y M. Lecompte. 1986. *Etnografía y diseño educativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gorard, S., y B. H. See. 2013. “Do parental involvement interventions increase attainment? A review of the evidence.” Project Report. London: DU.

<http://dro.dur.ac.uk/13108/>.

Goodall, Janet, and Caroline Montgomery. 2014. ‘Parental Involvement to Parental Engagement: A Continuum’. *Educational Review* 66 (4): 399–410.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>.

Jara Tapia, C. 2011. ‘Sobre El Falso Concepto de Participación En Educación’. *Cisma: Revista Del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, no. 1: 7.

López, V., R. Madrid, and V. Sisto. 2012. ‘Red Light in Chile: Parents Participating as Consumers of Education under Global Neoliberal Policies’. In *Globalization - Education and Management Agendas*, 45–74. IntechOpen. doi:10.5772/3256.

Martinic, S. 2009. ‘Participación y Calidad Educativa’. *Santiago de Chile: Expansiva*.

Maso Varas, V. and W. Terrazas Núñez. 2016. ‘Teorías Subjetivas de Los Apoderados de Un Colegio Particular Subvencionado de Antofagasta Respecto a Su Participación En El Ámbito Académico de Sus Hijos’. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 14 (42): 227–45.

MINEDUC. 2002. *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo*. Santiago: MINEDUC.

Muñoz Zamora, G. 2011. "La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar?". *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 10 (19): 107-129

Murúa Arroyo, V., V. Chaverini Moreno, P. Gallardo Torres, P. Torres González, M. Pedraza Gutiérrez, M. Rozas Reyes, and A. Zorrilla Alfaro. 2017. *Política de Participación de Las Familias y La Comunidad En Instituciones Educativas*. Ministerio de Educación. División de Educación General.
https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/07/DEG_Politica_de_Participacion_web.pdf

OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Paris: OCDE.

Pérez, L. M., C. Bellet, D. Raczynski, and G. Muñoz. 2004. *¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas En Sectores Pobres*. UNICEF.

Razeto, A. 2016. 'El Involucramiento de Las Familias En La Educación de Los Niños: Cuatro Reflexiones Para Fortalecer La Relación Entre Familias y Escuelas'. *Páginas de Educación* 9(2): 184–201.

Ramos Arellano, M. 2017. 'Hows and whys of parental involvement in a national "neoliberal laboratory": aspirations, values and beliefs in relation to children's education among

- Chilean urban lower-middle-class parents'. *Compare*, 47(6): 925–941.
[doi:10.1080/03057925.2017.1375849](https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1375849)
- Reininger, T., and A. Santana López. 2017. 'Parental Involvement in Municipal Schools in Chile: Why Do Parents Choose to Get Involved?' *School Psychology International* 38 (4): 363–79. [doi:10.1177/0143034317695378](https://doi.org/10.1177/0143034317695378).
- Rivera, M., and N. Milicic. 2006. 'Family-School Alliance: Perceptions, Beliefs, Expectatives and Aspirations of Parents and Teachers in Primary School'. *Psykhē* 15 (1): 119–35. [doi:10.4067/S0718-22282006000100010](https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010)
- Rockwell, E. 2009. *La Experiencia Etnográfica. Historia y Cultura En Los Procesos Educativos*. 1st ed. Buenos Aires: Paidós.
- Román, M. 2014. 'Elección y Permanencia En Escuelas de Baja Calidad En Un Sistema Educativo de Cuasi-Mercado ¿Opción o Resignación?' Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid.
- Palacios, J., and M. J. Rodrigo. 1998. *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza.
- Sánchez Oñate, A., F. Reyes, and V. Villarroel Henríquez. 2016. 'Participación y Expectativas de Los Padres Sobre La Educación de Sus Hijos En Una Escuela Pública'. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 42 (3): 347–67. [doi:10.4067/S0718-07052016000400019](https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019).

- Symeou, L. 2001. 'Family-School Liaisons in Cyprus: An Investigation of Families' Perspectives and Needs'. *A Bridge to the Future. Collaboration between Parents, Schools and Communities*, 33–43.
- Singh, P., S. Thomas, and J. Harris. 2013. 'Recontextualising Policy Discourses: A Bernsteinian Perspective on Policy Interpretation, Translation, Enactment'. *Journal of Education Policy* 28 (4): 465–80. [doi:10.1080/02680939.2013.770554](https://doi.org/10.1080/02680939.2013.770554).
- See, B. H., and S. Gorard. 2015. 'Does Intervening to Enhance Parental Involvement in Education Lead to Better Academic Results for Children? An Extended Review'. *Journal of Children's Services* 10 (3): 252–64. [doi:10.1108/JCS-02-2015-0008](https://doi.org/10.1108/JCS-02-2015-0008).
- Corbin, J., and A. Strauss. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (1990). World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Paris: UNES.
<https://doi.org/10.1017/S0250569X00020550>
- UNESCO (2000) *The Dakar framework for action: education for all—meeting our collective needs, paper presented at the World Education Forum*. Dakar: UNES.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>

Vain, P. 2009. "Escuela, Estado y familia. Un pacto por redefinir". *Educación, lenguaje y sociedad*. 6 (6): 329-44.

Verger, A., y X. Bonal, y A. Zancajo. 2016. "Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile". *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 24: 1-27. [doi:10.14507/epaa.24.2098](https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098)

Wilder, S. 2014. 'Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis'. *Educational Review* 66 (3): 377-97.
[doi:10.1080/00131911.2013.780009](https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009).