



Familia y escuela: **tensiones, reflexiones y propuestas**

Verónica Gubbins¹

¹ Psicóloga y Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Directora del Magíster en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: vgubbins@uahurtado.cl

El problema de la participación de los apoderados² en la educación formal de los hijos e hijas ha estado siempre presente, de una forma u otra, a nivel del debate y la toma de decisiones en materia de políticas de mejoramiento de calidad y equidad educativa. Un rápido recorrido por la evolución de las políticas educativas de la última centuria en Chile, permite identificar dos enfoques. El primero, construido sobre el supuesto que la educación formal presenta especificidades de las que las familias solo pueden participar asegurando asistencia y respeto de los hijos a las reglas escolares (por ejemplo, presentación personal, disciplina, etc.). Un segundo enfoque, sitúa el rol socializador de las familias y la escuela en un plano de complementariedad, lo que exige estimular alianzas entre ambas instituciones. Esta última visión se apoya en el reconocimiento de la importancia que las familias intencionen de manera más explícita interés, motivación y compromiso de niños y niñas hacia el aprender escolar.

Se consigna además, la relevancia de la participación organizada de los apoderados a dos niveles: desde una lógica de rendición de cuentas externa o impuesta desde fuera del establecimiento educacional o *accountability* (Corvalán & Mc Meekin, 2006) y otra de carácter interno o de carácter autorregulativo (Preal, 2003). La primera, se ejerce a partir del proceso de elección de escuelas para los hijos e hijas. La segunda, refiere a la responsabilización de las familias por el mejoramiento de procesos y estándares escolares desde dentro de la escuela (principalmente a través de los centros generales de padres y apoderados y los consejos escolares). Ambos niveles de participación se asocian a una lógica de control de eficacia de las escuelas.

No obstante, los centros de padres y apoderados constituyen espacios de asociatividad donde también se ofrece la oportunidad de que los padres se organicen con el fin de conseguir un objetivo común, como es el mejoramiento creciente de la calidad del desarrollo y aprendizajes escolares de sus hijos e hijas (PNUD, 2000). Esto último, apoyado en la convicción de la co-responsabilidad socializadora que debe existir entre familias y escuela, y cuya coordinación no puede más que sostenerse desde una lógica democrática de la gestión escolar. De este modo, la toma de decisiones no

puede más que estructurarse en base al diálogo y reflexión conjunta entre escuela y un estamento organizado cuya voz cuente con la legitimación de sus pares.

Según el informe de Desarrollo Humano de Chile (PNUD, 2000) el 78% de los establecimientos educacionales contaba con al menos un centro de padres y apoderados. Esto da cuenta de una cifra cuya magnitud permite pensar que la lógica democratizadora de la gestión escolar comienza a instalarse. No obstante, y "a pesar de su alta presencia cuantitativa (se constata) que estos no parecen incidir en aspectos centrales del proceso educativo" (PNUD, 2000, p.123). Por otra parte, estudios nacionales de los últimos años, muestran que los directivos, docentes y los propios apoderados no saben cómo llevar a cabo esta participación (CIDE, 1999; CIDE/UAH, 2010; Participa, 2000; Rivera, 2004).

Lo que se tiene, entonces, es que no obstante el discurso promocional de alianza y democratización de la gestión escolar ello no ha permeado lo suficiente la toma de decisiones a nivel pedagógico y administrativo de las escuelas. Es en este contexto de problematización que el presente artículo propone algunas distinciones susceptibles de ser tomadas en cuenta cuando de lógicas democratizadoras de la gestión escolar se trate, con especial atención a la participación de los apoderados. Así, se comienza señalando algunos hitos de la historia de la política educativa chilena que permiten ilustrar con más detalle los enfoques predominantes antes mencionados. A continuación, se destacan algunos antecedentes que construyen el escenario actual de lineamientos para la toma de decisiones de las escuelas. En tercer lugar, se recogen algunos datos que dan cuenta de la percepción de los actores escolares en esta materia. A partir de estos antecedentes se termina delineando desafíos y distinciones susceptibles de ser considerados por el Estado y una comunidad educativa que desea construir, de manera democrática y autónoma, sus propios planes y programas de mejoramiento educativo y escolar.

"No obstante el discurso promocional de alianza y democratización de la gestión escolar ello no ha permeado lo suficiente la toma de decisiones a nivel pedagógico y administrativo de las escuelas".

2 El debate suele abordar nociones tan distintas como las de familias, padres, madres y apoderados como si estos fuesen sinónimos. El sistema educacional chileno, y particularmente las escuelas, optan predominantemente por el uso de la palabra *apoderados*. No obstante, la Ley de Educación Primaria Obligatoria no menciona esta palabra, sino refiere a "guardadores". La Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo, actualmente vigente, tampoco entrega una definición explícita. Para efectos de este artículo se entenderá por apoderado: toda aquella persona (hombre, mujer o ambos) que desempeña funciones parentales, de cuidado y acompañamiento de las demandas escolares de niños y niñas, y que no solo se registran administrativamente como tales en los establecimientos educacionales, sino que son los que asisten a las entrevistas con los docentes y a las reuniones de curso.



HITOS EN LA TRAYECTORIA DE LA ACCIÓN DEL ESTADO EN MATERIA DE PARTICIPACIÓN DE APODERADOS

De acuerdo a Gallardo (2006) es en el año 1921, cuando se promulga la Ley de Instrucción Primaria, donde se encuentran las primeras alusiones a este tema. La lógica de ese entonces era que las familias tenían como principal misión asegurar el ingreso de los hijos e hijas a la educación pública. El no cumplimiento de esta norma contraía sanciones penales para los padres. La responsabilidad de los padres se remite solo al de velar por asegurar acceso de los hijos e hijas a la educación pública. Luego, es la escuela la que se hace cargo de la educación formal de niños y niñas. La familia y la escuela son instituciones que forman y educan de manera separada, de acuerdo a su propia especificidad.

La noción de alianza entre familias y escuela, emerge por primera vez el año 1928, donde, por decreto, el Gobierno de Ibáñez del Campo impulsa una reforma educacional (Decreto 7.500). Lo que aquí se demanda es que las familias no solo deben asegurar asistencia de los hijos e hijas a la escuela, sino colaboración recíproca. Comienza a reconocerse el impacto socializador de las familias sobre los procesos y resultados escolares, lo que exige a su vez cercanía y diálogo entre apoderados y docentes. Esto se puede ver reflejado en algunas de las palabras que le dirigiera

"El paradigma democratizador y deliberativo con los apoderados, constituye un importante "perturbador" de las lógicas escolares predominantes".

a los padres el Jefe del Departamento de Educación Primaria de la época: "Queremos que la Escuela sea aliada de la familia. Queremos que la obra de la educación sea un producto de la escuela, constituida en comunidad. Si los padres no se dan cuenta del rol que les toca desempeñar en esta reforma sus resultados serán dudosos. ¿Cómo puede un padre o una madre colaborar con los maestros, si no visita la escuela, si sólo va a matricular a su hijo? Queremos que este distanciamiento termine para siempre" (Gómez Catalán, 1928, citado por Gallardo, 2006, p. 2). Se trata de acortar la distancia entre ambas instituciones socializadoras

de la infancia. No obstante el imperativo, la práctica cotidiana no mostró avances significativos. Las lógicas de acción de las escuelas continuaron reproduciendo el distanciamiento con las familias. De allí que el decreto perdiera fuerza legal en los años siguientes. En paralelo, y desde la iniciativa de algunos privados, emerge tímidamente la necesidad de ampliar la concepción educativa incorporando la visión de comunidad educativa por sobre el trabajo aislado de la escuela (por ejemplo, las escuelas experimentales de la década de los cuarenta).

Es en la década de los cincuenta, que la participación de las familias, en tanto estamento organizado, se incorpora como parte de las Garantías Constitucionales. Lo que aquí se señala es que los padres tienen el derecho de elegir los docentes para sus hijos e hijas y que sus representantes nacionales deben ser incorporados como integrantes activos del Consejo Directivo de la entonces Superintendencia de Educación (institución que dio paso posteriormente al Ministerio de Educación). Se avanza así hacia un reconocimiento institucional del derecho y relevancia de contar con la voz de las familias en lo que a toma de decisiones políticas y administrativas se refiere (Gallardo, 2006).

Autores como Redondo (2009) señalan que es el Proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), promovido en los años setenta bajo el lema de una "educación nacional, democrática, pluralista y popular" (Mensaje Proyecto de Escuela Nacional Unificada [ENU] del año 1972, citado por Redondo, 2009, p. 5), donde se aborda de manera más explícita la necesidad de una participación más activa de toda la comunidad educativa a nivel escolar. Este debate se interrumpe, sin embargo, por el golpe militar de 1973, donde se suprime toda organización de carácter consultiva o de representación. Los apoderados deben volver a circunscribirse a sus responsabilidades intrafamiliares, quedando excluidos de toda materia relacionada con la educación formal y las escuelas. No obstante, es este mismo Gobierno el que estructura el actual sistema educacional desde una lógica de descentralización y de subsidio a la demanda. El supuesto es que la libre elección de establecimiento educacional de parte de los apoderados, constituye una presión externa para el mejoramiento de la

eficacia escolar. La competencia por matrículas y por subsidios estatales a la demanda, en consecuencia, se constituiría en uno de los incentivos más importantes para que las escuelas mejoren la calidad de su oferta educativa.

De este modo, lo que se tiene es que la política educativa chilena de los últimos cien años se ha movido de manera zigzagueante entre dos voluntades. Una que entiende la educación como responsabilidad exclusiva de la escuela, excluyendo del debate y la acción local a las familias (década de los años veinte y ochenta). Otra, que desde un paradigma distinto busca la interlocución directa y deliberativa con los otros responsables de la educación de sus estudiantes, como son sus apoderados, sea de manera individual (Decreto del año 1928 y década de los setenta) u organizada (década de los cincuenta). Es evidente que desde el primer enfoque, la escuela adquiere más poder para definir, implementar y controlar los fines y procesos socializadores de la infancia. La desventaja es que, y particularmente en países como los nuestros donde la estructura social describe tanta desigualdad económica entre familias, la educación no logre impactar y no haga más que reproducir un orden social inadmisiblemente de seguir siendo sostenido. Asimismo, podría quedar retrasada en proporcionar respuestas socializadoras a las nuevas exigencias

que impone una sociedad en proceso de democratización y globalización tecnológica y cultural creciente, como es lo que ha ocurrido tan vertiginosamente en los últimos años en Chile: la llamada nueva sociedad de la información. Es en este contexto que el enfoque de autonomía y democratización en la toma de decisiones educacionales presenta tanto atractivo.

También es de toda claridad que el paradigma democratizador y deliberativo con los apoderados, constituye un importante "perturbador" de las lógicas escolares predominantes. Supone un cambio estructural a nivel de concepción educativa y estilos de gestión de las escuelas, pero también de las lógicas de participación de las propias familias. Estas últimas mucho más convocadas, como se verá a continuación, como consumidoras de un servicio educacional que como interlocutoras válidas y con derechos ciudadanos sobre las decisiones formativas y educacionales de la escuela.

"Se mantiene la lógica de mercado o de libre elección de parte de los apoderados junto a otra de intervención estatal en favor de la integración social".





LA POLÍTICA EDUCATIVA ACTUAL

Ahora bien, ¿cómo se ha abordado la participación de los apoderados con el advenimiento de la democracia desde el año 1989? La reforma educacional que en ese momento se desarrolla no alcanza a cuestionar el modelo de base sobre el que se estructura el sistema. Se mantiene la lógica de mercado o de libre elección de parte de los apoderados junto a otra de intervención estatal en favor de la integración social. Sin embargo, no se toma en cuenta que este modelo opera en una estructura social que describe una de las mayores desigualdades de la región en términos de la distribución de los ingresos. A pesar de que Chile –haciendo abstracción de las consecuencias económicas y psicosociales que trajo consigo el terremoto del año 2010– ha descrito avances importantes en reducir la tasa de la pobreza, la desigualdad de ingresos se mantiene. En consecuencia, cuando se trata de ejercer el derecho a la libre elección solo puede hacerlo una de cada dos familias. En la práctica, la libertad de elección solo es privilegio de familias con recursos económicos y culturales para

hacerla efectiva. La otra mitad solo debe resignarse a lo que su posición en la estructura social

le permite acceder (Elacqua & Fábrega, 2004).

Es aquí donde se reconoce una de las grandes contradicciones del sistema educacional chileno actual: se fomenta una participación más activa de las familias, pero desde una lógica de mercado y con poca consideración al contexto de un país desigual en la distribución de los ingresos autónomos familiares. La convocatoria ensalza así, mucho más su aporte desde un rol de cliente o consumidor de un servicio que su rol de agente activo y co-responsable de la socialización de la infancia.

Paradójicamente además, la reforma se planteaba la necesidad de focalizarse en “las oportunidades educacionales y su distribución social” (Cox, 2005, p. 19). Se ha dicho que se trata de “llevar la reforma al aula”; es decir, a las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Cox, 2005, p.42). Para ello, se continúa con el proceso de reforma curricular iniciado el año 1996 para la educación básica; la educación media desde 1998 y la educación parvularia el año 2001. Se incorpora además al currículum, la informática, tecnología y aprendizaje de un idioma extranjero desde quinto año básico, los Objetivos Fundamentales Transversales y



se aumenta la cantidad del tiempo de trabajo escolar a partir de la Jornada Escolar Completa. Se busca, particularmente para los sectores más pobres, acortar la distancia entre los códigos lingüísticos familiares y los de la escuela. Con todo, la política educativa nacional sigue optando por invertir solo en esta última (Cox, 2005)³.

En paralelo, Chile suscribió el año 1990 en Jomtien la Declaración Mundial de Educación para Todos. El principio organizador de los acuerdos fue la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje en tanto base fundamental que permite dar cumplimiento a uno de los derechos consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, como es la Educación. Dadas las deficiencias a nivel de acceso y calidad de la misma a nivel mundial, la Conferencia concuerda en la necesidad de una "visión ampliada" que comprenda: la universalización de la educación con equidad, "mejorar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer la concertación de acciones" (Unesco, 1990, p. 1-2); concertación de acciones entendida aquí como "establecer nuevas relaciones y acciones entre sectores gubernamentales, dependencias educacionales, organizaciones no-gubernamentales, comunidades locales y particularmente las familias de modo de contribuir al planeamiento, la ejecución, la gestión y la evaluación de los programas" (Unesco, 1990, p. 2); es decir, ir más allá de la escuela y de sus autoridades como únicos responsables de la calidad educativa. Se trata de reconocer que en ello también colaboran otros actores y organizaciones involucrados en los procesos formativos y educativos de niños y niñas, desde la "cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad" (Unesco, 1990, p. 5). Se acuerda así, promover en cada uno de los países participantes, una concepción educativa que busca complementar los procesos descentralizadores del sistema educacional con una noción más amplia y democrática de *comunidad educativa*⁴.

De este modo, la política educativa de los noventa y mediados de los años dos mil se focaliza en incentivar a los docentes para que se apropien de un nuevo currículo y estimular a la escuela a que desarrolle un estilo de gestión que propicie "acciones de integración entre profesores y las familias, de modo

que estas colaboren y participen en los procesos de aprendizaje y formación de los niños desarrollados por las escuelas" (Mine-duc, 2007). Sin embargo, y no obstante el imperativo asumido, la participación de los apoderados sigue estando atravesada por la co-existencia de dos lógicas distintas. La primera, que entiende la escuela como un sistema social cerrado que solo da cabida al trabajo de expertos en educación y donde el rol de las familias es constituirse en un controlador externo de su eficacia. Una segunda lógica, que se apoya en una noción de educación que considera indispensable abrir sus puertas y crear espacios de deliberación entre los actores directamente implicados en los procesos socializadores cotidianos de la infancia. Alianza que no se traduzca solo en relaciones diádicas entre docentes y familias, individualmente consideradas, sino también convoque a una participación organizada del estamento.

¿QUÉ SUCEDE A NIVEL DE LAS ESCUELAS?

La evidencia sugiere que la participación de los apoderados no ha impactado lo suficiente en la gestión escolar. La lógica centrada en los expertos en el aula sigue predominando por sobre la concepción de comunidad educativa deliberativa. A nivel organizado, por ejemplo, estudios de sistematización del trabajo realizado por los equipos de gestión de escuelas P-900⁵ describen al año 2002, que en solo un 51.5% de ellos existe la presencia de un representante de los padres, es decir en uno de cada dos establecimientos.

Cuando se indaga en las opiniones de los actores, algunos estudios muestran que los directivos y docentes tienden a responsabilizar a las familias como causa primera del fracaso escolar y a percibir más bien falta de interés y compromiso de los padres con la educación de sus hijos e hijas. Se señala, también, que el hecho que los padres tomen iniciativa para acercarse a solicitar información a los docentes,

"Se fomenta una participación más activa de las familias, pero desde una lógica de mercado y con poca consideración al contexto de un país desigual en la distribución de los ingresos autónomos familiares".

3 Estas reformas se apoyan, en parte, en lo que se ha conocido como el movimiento de Escuelas Efectivas, el que ha jugado un rol muy activo en la investigación educacional nacional. Lo que aquí se sostiene es que la escuela puede revertir las limitaciones en las condiciones de entrada de niños y niñas provenientes de familias menos aventajadas en lo económico y lo cultural. Esto se hace especialmente relevante cuando se trata de países con estructura social segmentada en lo económico y cultural, como es el caso de Chile (Unesco, 2008).

4 Así ha quedado plasmado también en la actual Ley General de Educación la que la define como: "(...) una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa (...) La comunidad educativa está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales" (Artículo 9º, p. 8-9).

5 Programa de focalización para el mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas básicas de sectores pobres. Comenzó en 1990.



especialmente cuando se trata de la tarea pedagógica, es considerado como una intromisión. Otros docentes que reconocen el valor de la participación de los padres en cuestiones de carácter escolar atribuyen dificultades para materializarla, fundamentalmente por sobrecarga horaria, las exigencias administrativas y la falta de competencia para trabajar con adultos (CIDE, 1999; CIDE/UAH, 2010; Participa, 2000; Rivera, 2004).

Desde la perspectiva de los apoderados se sugiere que los padres de establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados tienden a declarar que hacen suficientes esfuerzos por generar ingresos con pocas oportunidades para compatibilizar responsabilidades laborales con las familiares y, en consecuencia, no les queda más que delegar a la escuela la educación de sus hijos. Las madres que trabajan señalan que la escuela les hace muchas exigencias que no pueden responder a causa de falta de tiempo. Además, existe la percepción que las demandas de la escuela son inoportunas y que escapan en mucho a lo que se corresponde con la función parental. Se recogen tam-

bién sentimientos de incompetencia de los apoderados, para prestar los apoyos necesarios desde el hogar, por falta de conocimiento. Esto último con más fuerza en el discurso de padres y madres con bajo nivel de escolaridad. Los padres también perciben prejuicios, de parte de los docentes, hacia sus formas de vivir en familia (relacionados específicamente con la composición familiar y sus capacidades para ejercer eficazmente la función parental). Especialmente sensibles son las mujeres que se encuentran sin pareja a cargo de sus hijos y las denominadas familias recompuestas. Sin embargo, estas consideraciones no parecen ser percibidas por los docentes (Gubbins, 2011; Martinic, Anaya & Torrendell, 2006; Rivera, 2004).

En la práctica, lo que se ve es que los encuentros entre docentes y apoderados se reducen a la realización de reuniones de apoderados de carácter informativas y orientadas a solicitar aportes monetarios, útiles, textos escolares, uniformes y "quejas" respecto del comportamiento o rendimiento del estudiante. Se realizan más por demanda de la escuela que desde las necesidades parentales. La comunicación entre apoderados y docentes tiende a ser así unidireccional y centrada mucho más en las necesidades prácticas de la escuela que en la deliberación conjunta de los asuntos propios del quehacer formativo y educativo de los estudiantes (Gubbins, 2011; Gubbins, 1999; Rivera, 2004).

Lo anterior resulta sorprendente cuando estudios como los de Rivera (2004) señalan que docentes y apoderados dicen valorar la posibilidad de "un trabajo conjunto y complementario" (p. 60). No obstante, las prácticas escolares se encuentran aún lejos del deseo declarado. En los hechos, la participación activa de las familias en los procesos decisorios de la escuela es percibida como un fenómeno complejo de abordar por ambas partes. Existen razones prácticas, sentimientos de falta de competencia, temor; pero también concepciones educativas que hacen difícil compartir el poder decisorio con otros actores no especializados en materia educacional y que, además, no participan de manera directa y presencial de las tareas y exigencias que trae consigo el trabajo dentro del aula. De allí que la participación deliberativa de los apoderados se perciba más como una experiencia problemática que ventajosa para los fines de socialización de la infancia. Esto, para todos los involucrados, incluidos los propios apoderados. La escuela continúa



trabajando, en consecuencia, con: insuficiente conocimiento de la necesidad y beneficios de una gestión escolar democrática y deliberativa; y desconocimiento de los recursos, intereses, necesidades y disposiciones de los padres, madres y apoderados para una colaboración activa e intencionada respecto del mejoramiento de la calidad educativa. Lo anterior no hace más que reproducir prejuicios y temores recíprocos (entre docentes y familias) y mantener la brecha existente entre la convocatoria pública que la política educativa le hace a las familias y la gestión de las escuelas.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES PARA LA PROMOCIÓN DE UNA PARTICIPACIÓN MÁS ACTIVA DE LOS APODERADOS DESDE UNA LÓGICA DE COMUNIDAD EDUCATIVA

Es importante recordar que la participación de los apoderados se instala en un sistema educacional que ofrece alternativas institucionales dependientes de diversos sostenedores (privados y públicos) y con proyectos educativos también variados. Se delinea así un paisaje escolar que describe propósitos formativos (y recursos) diversos. No obstante, la materialización de una lógica escolar más cercana a la de comunidad corresponsable y deliberativa pone en juego concepciones educativas y no solo propósitos pedagógicos. Los objetivos curriculares plantean más bien la pregunta respecto de las modalidades de participación de los apoderados dentro de la realidad económica y social de cada establecimiento educacional (o el qué y cómo hacerlo). Otro nivel de análisis es el que se relaciona con la toma de decisiones en materia de Proyecto Educativo Institucional. Lo que aquí se juega es más bien el sentido o la razón de ser de la participación democrática.

Es aquí donde el Estado puede hacer contribuciones relevantes. En primer lugar, en hacer las distinciones que correspondan para ayudar a la escuela a perder el miedo. Aunque en la práctica la responsabilidad de privilegiar una u otra modalidad de participación, igual la termina teniendo la escuela, su pertinencia dependerá centralmente de la claridad institucional que se tenga respecto de sus propósitos. La definición de lo que se desea lograr en materia de procesos y resultados escolares constituye el principal insumo para precisar la o las modalidades que se consideren adecuadas para estos efectos.

Las escuelas cuentan hoy con algunos insumos para estos objetivos. Existe una política que proporciona lineamientos para la Participación de Padres, Madres y Apoderados en la Educación (Mineduc, 2002a). Lamentablemente, no propone metas o resultados esperados que permitan realizar monitoreos o seguimiento de su implementación a nivel de los establecimientos educacionales, por lo que no resulta un instrumento útil para la dirección y gestión pedagógica de la escuela. La Política de Convivencia Escolar (Mineduc, 2002b) sí considera resultados, pero más bien orientados al logro de los objetivos transversales. También se tiene el Marco para la Buena Enseñanza, el que tampoco especifica estrategias, indicadores o resultados esperados que vayan más allá de contribuir “a mantener informados a todos los padres sobre los procesos de aprendizaje, y los avances y dificultades de sus hijos (...) crea(r) oportunidades para que los padres y apoderados puedan involucrarse en las actividades del establecimiento, aportando sus saberes, experiencias y sus deseos de colaboración” (Mineduc, 2008, p. 35). Se destaca también la responsabilidad de que la dirección del establecimiento educacional promueva un clima de colaboración entre el propio establecimiento, los estudiantes y los padres y apoderados, pero sin orientación específica sobre cómo hacerlo⁶. Hay aquí un segundo desafío para el Estado chileno: proporcionar insumos conceptuales y metodológicos que permitan el diseño operacional del sentido y modalidades de participación en la escuela. Es decir, cuestionar la paradoja en la que se encuentra (entre una convocatoria de mercado y otra democratizadora y de coordinación de acciones con las familias en lo educativo).

Sin embargo, la pertinencia también debe hacer sentido a las familias de los estudiantes. La legitimación que los actores directamente implicados hagan de la misma, no puede ser soslayada ni mucho menos minimizada. Pasar del deseo a la acción implica comprender el sentido de la acción escolar y la capacidad que la escuela tenga para contribuir a satisfacer las necesidades, intereses y expectativas que las familias ponen en juego cuando de la educación formal de los hijos se trata. Es esta comprensión la que estimula finalmente interés, motivación y disposición de los apoderados para actuar a nivel de las actividades de la escuela, pero especialmente motivar a sus hijos hacia el aprender escolar. No constituye un acto espontáneo que reacciona

6 Conscientes de estas carencias, algunas instituciones académicas del país han desarrollado en los últimos años programas psico-educativos orientados al fortalecimiento de la alianza entre familias y escuela. Estos pueden constituirse en referentes interesantes para la operacionalización de esta política a nivel escolar (Alcalay, Milicic & Torretti, 2005; Cardemil, 1995; Gubbins, 1997).



solo por sensibilidad a la proclamación de ciertos discursos, es una consecuencia que emerge de convicciones personales que se articulan con los intereses institucionales y, al mismo tiempo, de una concepción educativa que traspasa las fronteras de la escuela como única institución responsable de la educación formal de niños, niñas y jóvenes.

Hoy se trabaja con el supuesto de que las familias no apoyan a sus hijos e hijas, independientemente de la dependencia del establecimiento educacional. Existe evidencia que sugiere que esto no es así. Un estudio cualitativo realizado el año 2009, donde se entrevista a 36 apoderados con hijos e hijas que describían desempeño escolar en educación básica, en establecimientos educacionales de diversa dependencia de la Región Metropolitana, muestra que aunque la participación de los apoderados en las actividades escolares cumple con el mínimo de presencialidad que exige la escuela, la mayor inversión en tiempo y energía se hace en el hogar. El problema es que los directivos y los docentes no lo saben. En términos de su participación en actividades de la escuela, estos mismos apoderados señalaban sus preferencias hacia la asistencia –solo presencial– a las reuniones de apoderados y eventos de celebración. A lo más, la colaboración en dinero, útiles o transporte para la realización de las actividades que las escuelas requieren efectuar con los estudiantes fuera de los límites físicos del establecimiento. Son argumentos más bien prácticos, como es la falta de tiempo por razones laborales, las que más se esgrimen a este respecto. En lo particular, son las apoderadas de establecimientos municipales y particulares subvencionados quienes, en la medida que tengan tiempo y energía física disponible, más se interesan por involucrarse en actividades organizativas. Por otro lado, las apoderadas de establecimientos particulares pagados reportan más interés por asumir funciones de delegado de curso ante el centro de padres y apoderados. No obstante, la evaluación final que se hace es que la presión que reciben en crítica y falta de apoyo de sus pares inhibe el interés por repetir la experiencia (Gubbins, 2011).

Estos hallazgos permiten concluir que se debe cambiar la creencia que los apoderados no tienen interés o no estén comprometidos con la educación de sus hijos e hijas. Existe la disposición, pero también existen limitaciones objetivas (la jornada laboral, por ejemplo). La participación más activa en la escuela

también se enfrenta a una cultura de convivencia social que parece competir más por satisfacer intereses individuales que asociarse en favor del bien común (como es la representación de los pares y la organización de los centros de padres y apoderados).

De este modo, la participación de los padres es mucho más que asistir a las actividades organizadas por la escuela. Se construye por medio de estrategias que buscan estimular condiciones y prácticas que, bien direccionadas, pueden contribuir a optimizar la efectividad de la escuela desde un clima de gestión más democrática y participativa. Si esto es así, recoger información acerca de las disposiciones y prácticas parentales es tan importante como la caracterización socio-demográfica de las familias de los estudiantes de una escuela. Los establecimientos cuentan con dos instancias bien valoradas por los apoderados para estos efectos: la reunión de apoderados y las entrevistas personales con los docentes. Se ofrece aquí una oportunidad para instalar nuevas conversaciones en torno a la experiencia escolar de los estudiantes, y los procesos involucrados, que no se está aprovechando lo suficiente, en especial en el caso de las familias que no han podido elegir libremente el establecimiento para sus hijos o hijas. El reconocimiento y valor de la interlocución y construcción conjunta entre agentes que comparten de manera complementaria una misión socializadora en común, impele a develar, en primera instancia, lo que se va a entender por participación de los apoderados. Para ello es necesario traducir en objetivos educativos o formativos precisos y detallados –ojalá por nivel educacional– lo que se ha planteado la escuela como proyecto educativo institucional. El desafío de la comunidad educativa será luego, entonces, develar las expectativas recíprocas en términos de necesidades, intereses, expectativas, recursos, disposiciones y capacidad de respuesta para avanzar estrategias que permitan contribuir a su materialización. De allí la necesidad de abrir los espacios de encuentro entre familias y escuela para una mayor reflexividad conjunta respecto del sentido y aportes que tanto la escuela como las familias pueden hacer.

Con todo, y para terminar, es importante señalar también que sin convicción y confianza en la deliberación colaborativa como modo de pensar la educación de los estudiantes, la participación de los apoderados seguirá siendo parte de la retórica de la política educativa y de las propias escuelas.

REFERENCIAS

- Alcalay, L., Milicic, N. & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psyche*, 14(2), 149-161.
- Cardemil, C. (1995). *Mejorando la calidad de los aprendizajes: un desafío para la familia y escuela*. Informe final. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Cide).
- Cide (1999). *I Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo*. Medición 2003. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Documento inédito.
- Cide-UAH (2010). VIII Encuesta Nacional a los Actores Educativos. Santiago. Documento inédito.
- Corvalán, J. & McMeekin, R.W. (Eds.) (2006). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: Cide/Preal.
- Cox, C. (2005). *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Gallardo, G. (2006). *Historia de la relación familia y escuela*. Santiago: Valoras.
- Gubbins, V. (1997). *¿Incorporación o Participación de las Familias? Un desafío más de la Reforma Educativa*. Documento de Trabajo N° 15. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Cide).
- Gubbins, V. (1999). *Una Mirada a la Comunicación entre Escuela y Apoderados: Proposiciones para el Estamento Docente*. Documento de Trabajo N° 9. Santiago: Cide.
- Gubbins, V. (2011). *Estrategias de Involucramiento parental de estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica*. Tesis de doctorado no publicada. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Elacqua, G. & Fábrega, R. (2004). *El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile*. Recuperado el 23 de abril, 2007, de http://www.uai.cl/p4_home/site/asocfile/ASOCFILE120041030211723.pdf.
- Martinić, S., Anaya, M. & Torrendell, C. (2006). *Cultura escolar y educación católica. Resumen de resultados preliminares de Estudio Exploratorio de la educación católica en Chile*. (Informe). Santiago: Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación/Pontificia Universidad Católica de Chile/Área de Educación Conferencia Episcopal de Chile.
- Mineduc (2002a). *Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo*. Santiago, Chile: División de Educación General/Unidad de Apoyo a la Transversalidad.
- Mineduc (2002b). *Política de convivencia escolar: hacia una educación de calidad para todos*. Santiago, Chile: Unidad de Apoyo a la Transversalidad/Mineduc.
- Mineduc (2007). *Nivel de educación básica*. Recuperado el 27 de Junio 2007 de http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=17.
- Mineduc (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado el 30 de Junio 2011 de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=3119&id_contenido=12388.
- Participa (2000). *Antecedentes para el diseño de una política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo*. Santiago: Corporación Participa/Ministerio de Educación. Documento inédito.
- PNUD (2000). *Desarrollo humano en Chile 2000: Más sociedad para gobernar el futuro*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Preal (2003). *Rendición de cuentas en educación N°1. Un llamado a la responsabilidad por los resultados*. Formas & Reformas de la Educación. Serie Políticas, (5/15).
- Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia*, 1, 13-39.
- Rivera, M. (2004). *Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica*. Tesis de Magíster no publicada. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado el 8 de Abril, 2007, de www.unesco.org/educacion.
- Unesco (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y El Caribe. Segundo estudio regional comparativo y explicativo*. Recuperado el 21 de Noviembre 2008 de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=10018&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.